



مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والابداع في التنمية البشرية

يوليو 2003

العدد 29

المجلد التاسع

د. عبد العزيز صقر

د. عبد العظيم مصطفى

أ. هاشم الرفاعي ، د. أحمد الأثرى

د. جاسم عبد القادر بن جعدة

د. سعيد سرور

*مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية من وجهة نظر طلاب الجامعات .

*الأبنية التعليمية ودورها في تطوير العملية التربوية : دراسة ميدانية

*تقويم التدريب بين النظرية والتطبيق

*الثقوق الجمالي والثقافة الفنية كمحتوى معرفي لتنمية السلوك الجمالي

*مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها في كل من الأنحاء الوجداني ومراكز التحكم

تخصيص للناقشة :

دور برامج التأهيل التربوي في إعداد معلمين قادرين على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

أ. دعاء الديجاني

عرض كتاب :

الرؤى الاقتصادية والاجتماعية للجامعات الافتراضية.

د. أشرف محرم

الأبواب الثابتة

استشرافات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات -

من رواد التربية-تخصيص للناقشة-تجارب تربوية-

موسوعة التربية والمستقبل - إصدارات جديدة

الحكاية واستخدامها

في تطوير التعليم

هيئة المستشارين

- أ. أحمد سيد مصطفى
استاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة الجودة الشاملة .
- د. محسن توفيق
استاذ الهندسة ، وسفير مصر في اليونسكو .
- د. أحمد شوقي
استاذ الوراثة ومسئول العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للجامعات .
- د. محمد بن أحمد الرشيد
استاذ للتربية ، ووزير المعارف بالملكة العربية السعودية .
- د. الأستاذ السيد يسين
استاذ علم الاجتماع والأمين الأسبق لمكتدى الفكر العربى .
- د. جابر عبد الحميد جابر
استاذ علم النفس ، ونائب رئيس جامعة قطر .
- د. حامد زهران
استاذ الصحة النفسية ، وعيد تربية عين شمس الأسبق .
- د. سعيد إسماعيل على
استاذ أصول التربية ، جامعة عين شمس .
- د. سعيد المليص
استاذ التربية ورئيس مكتب التربية العربى لدول الخليج .
- د. طاهر عبد الرازق
استاذ السياسات التربوية جامعة بافلو بالولايات المتحدة .
- د. على نصار
استاذ التخطيط ، والمستشار الدولي في الدراسات المستقبلية .
- د. عبد الله بن على الحصين
استاذ للتربية ، ووكيل الرئيس العام لكليات البنات السعودية .
- د. عبد العزيز السنبل
استاذ تعليم الكبار ، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- د. فريد النجار
استاذ إدارة الأعمال ، والمستشار الدولي في بحوث العمليات .
- د. محمد سيف الدين فهمى
استاذ للتربية ، وعيد كلية تربية الأزهر الأسبق .
- د. محمود قمبر
استاذ أصول التربية ، جامعة قطر .
- د. مصرى حنورة
استاذ علم النفس ، وعيد آداب المنيا الأسبق .
- د. مصطفى حجازى
استاذ علم النفس ، بجامعات البحرين ولبنان .
- د. ممدوح الصدفى
استاذ للتربية ، ونائب رئيس جامعة الأزهر .
- د. مهني غنאים
استاذًا صناديق التعليم ، ووكيل تربية المنصورة .
- د. عبد الله الكندري
عيد كلية للتربية الإسلامية - دولة الكويت .
- د. كمال شعير
استاذ الطب ، ومدير مركز الدراسات المستقبلية - جامعة القاهرة .
- د. ولي عييد
استاذ المناهج ، جامعة عين شمس .
- د. ملك زعلوك
رئيسة قسم التعليم - منظمة اليونيسيف .

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

رئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مدير التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير

د. احمد المهدي عبد الحليم د. حامد عمار
د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمبر

هيئة التحرير

د. الهادي الشربيني الهادي د. حسن البيلاوي
د. رفيقه حمود د. زينب التجرار
د. شكري رزق د. علي خليل مصطفى
د. محمد مصطفى الانصاري د. مدحت النمر

سكرتير التحرير

د. مصطفى عبد الصادق سلامة
سكرتارية فنية
أ. احمد الزق

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكسي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تلفونات : ٢٦٠٥٧٧١ - ٢٦٠٥٥٥

تلفون وفاكس : ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ١٠/٥١٠٢٣٩١

مستقبل

التربية العربية

المجلد التاسع

العدد التاسع والعشرون

(إبريل ٢٠٠٣)

تصدر عن

المركز العربي

للتعليم والتنمية

بالتعاون العلمي مع :

• كلية التربية

جامعة عين شمس

• مكتب التربية العربي

لدول الخليج

• جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

١٤ ش ديقو قراط

الإسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ١٠/٥١٨١٥١٠

المحتويات	المجلد التاسع
♦ الافتتاحية	هيئة التحرير ٦-٤
♦ أبحاث ودراسات	
□ مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم .	
	٩ د. سعيد عبد الفنى سرور
□ مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا .	
	٦٥ د. عبد العزيز الغريب صقر
□ تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق .	
	١٢٩ أ. هاشم السيد عبد المحسن الرفاعي د. أحمد صالح أحمد الأثرى
□ التذوق الجمالى والنقد الفنى كمحتوى معرفى لتنمية السلوك الجمالى فى مجال التربية الفنية .	
	١٥٣ د. جاسم عبد القادر بن جمعة
□ انعكاس الوضع الراهن للأبنية التعليمية على العملية التربوية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية " دراسة ميدانية " .	
	١٦٩ د. عبد العظيم السعيد مصطفى

مستقبل

التربية

العربية

إبريل ٢٠٠٣

العدد ٢٩

♦ استشرافات

□ المحاكاة وتطوير التعليم .

٢٤٥ د. صلاح الدين محمد توفيق

♦ قضية للمناقشة

□ دور برامج التأهيل التربوي في إعداد معلمين قادرين

على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة .

٣١٥ دعاء الدجاني

♦ عرض كتب

□ الرؤى الاقتصادية - الاجتماعية للجامعات الافتراضية .

٣٢٥ د. أشرف محرم

♦ حركة التربية

♦ المؤتمرات والندوات

□ عالمية الخدمة الاجتماعية وخصوصية الممارسة .

٣٣٧ د. عصام توفيق قمر

□ المؤتمر القومي لتطوير الدراسات العليا بالجامعات

المصرية في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين .

٣٣٩ د. طه طه مصطفى شومان

الافتتاحية

تواصل " مستقبل التربية العربية " مسيرتها العلمية والتنقيفية الهادفة إلى خلق حوار تربوي جاد ومسؤول بين المهتمين والمعنيين بقضايا التربية والتعليم لإثراء الفكر التربوي ، والمساهمة في تطوير التربية العربية .

ففى هذا العدد نجد دراسة تستمد أهميتها من تناولها لظاهرة شغلت اهتمام الباحثين - وما زالت - وهى ضرورة البحث فى أساليب وطرق تعامل الأفراد مع المواقف الضاغطة ، فما من شخص إلا ويكون معرضا إلى مواقف ضاغطة إيجابية وسلبية . فالضغط عنصر مصاحب لحياة كل البشر ، ولذا فإن معرفة الفرد وإدراكه لمهارات وأساليب مواجهة الضغوط إنما يساعده فى التعامل الناجح معها . من هذا المنطلق كان موضوع هذه الدراسة حول " مهارات مواجهة الضغوط فى علاقتها بكل من الذكاء الوجدانى ومركز التحكم " مستهدفة فى ذلك التعرف على تباين مهارات مواجهة الضغوط بتباين مستوى الذكاء الوجدانى وجهة الضغط ، أو مركز التحكم .

وكانت الدراسة الثانية عن " مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا " وهى تهدف إلى التعرف على مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا من أجل تحديد وتشخيص هذه المشكلات ، وتقديم بعض المقترحات التى قد تسهم فى مواجهتها .

ثم تأتى الدراسة الثالثة عن " تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق " وتعود أهمية هذه الدراسة إلى ارتفاع معدل الاهتمام بعملية تدريب وتطوير العاملين من خلال منظماتهم ، حيث ينظر إلى التدريب بأنه أحد الوسائل الخاصة بتزويد العاملين بالمهارات الجديدة والطرق الحديثة التى تؤهلهم لتحمل مسئوليات أكبر .

وتناقش الدراسة الرابعة موضوع له طبيعته الفنية الخاصة عن " التنوع الجمالى والنقد الفنى كمحتوى معرفى لتنمية السلوك الجمالى فى مجال التربية الفنية " وتستهدف هذه الدراسة الارتقاء بالسلوك الجمالى لدى التلاميذ من منطق ربط إنتاجهم الفنى كسلوك مهارى بالقدرة على التحدث عنه جمالياً ، ونقد أعمال الآخرين بطلاقة ومرونة مما تؤكد شخصية التلاميذ تجاه البيئة المدرسية وما حولها .

أما الدراسة الخامسة فتناقش قضية غاية فى الأهمية وهى قضية " انعكاس الوضع الراهن للأبنية التعليمية على العملية التربوية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية " ، إذ تحتل مشكلة المباني والتجهيزات المدرسية جانباً هاماً من التحديات التعليمية لمواجهة الكم المتزايد من الأطفال فى سن الإلزام والتعليم . ولهذا فقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على الواقع الحالى للأبنية المدرسية فى مرحلة التعليم الابتدائى ، وأهم المشكلات التى تعاني منها .

وتؤكد مسيرة المجلة نحو المستقبل يتضمن هذا العدد فى باب " استشرافات " دراسة عن " المحاكاة وتطوير التعليم " ، إذ تعتبر تكنولوجيا المحاكاة من بين المستجدات التكنولوجية التى أثرت وسوف تؤثر لسنوات طويلة فى التعليم ، ولذا استهدفت هذه الدراسة التعرف على أساليب الاستفادة من هذه التكنولوجيات الحديثة

فسي تطوير التعليم ، وخدمة المعلم والمتعلم ، مما ينعكس بدوره على تحسين كفاءة العملية التعليمية .

هذا بالإضافة إلى الأبواب الثابتة والخاصة بعرض للكتب ومناقشة بعض القضايا التربوية والتعليمية ، وعرض لأحدث المؤتمرات والندوات .

وبهذا يعتبر هذا العدد منظومة متكاملة تركز على الواقع وتطل على المستقبل بنظرة يملؤها الأمل ، وترسمها العزيمة والجد ، وتأزرها ثقة في تحقيق الهدف .

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

✦ مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم .

د. سعيد عبد الغنى سرور

✦ مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا .

د . عبد العزيز الغريب صقر

✦ تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق .

أ. هاشم السيد عبد المحسن الرفاعي

د. أحمد صالح أحمد الأثرى

✦ السذوق الجمالى والسند الفنى كمحتوى معرفى لتنمية السلوك الجمالى فى مجال التربية الفنية .

د. جاسم عبد القادر بن جمعة

✦ انعكاس الوضع الراهن للأبنية التعليمية على العماية التربوية بالمدارس الابتدائية بمحافظه الدقهلية " دراسة ميدانية " .

د. عبد العظيم السعيد مصطفى



مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم

د. سعيد عبد الغنى مرور^١

مقدمة :

الحياة ضاغطة ! كيف نتعامل مع الضغوط المريعة والمحكمة في الحياة ؟ هل نملك القدرة على المقاومة ؟ هل نصمد ؟

كل شخص يكون معرضاً إلى موقف ضاغطة إيجابية وسلبية . فالضغط عنصر مصاحب لحياة كل البشر ، ويلعب دوراً هاماً في البقاء . ويملك الضغط تأثيراً إيجابياً ، كما يملك تأثيرات سلبية في صحتنا الفيزيكية والانفعالية .

ولنا أن نتساءل ما عدد المواقف التي لا تعد ضاغطة ، وتعرض لها بالمقاومة مع كمية الضغوط التي نملك أن نقاومها ؟ فهذا شيء مثير ، والأكثر إثارة إدراكنا وتفسيراتنا الذاتية للضغوط وكيفية التعامل معها . إن هذا يعتمد على المخزون الشخصي من مهارات مواجهة الضغوط التي نملكها . (٢٥ : ٢) ^(٢)

ولهذا فإن معرفة الفرد وإدراكه لمهارات وأساليب مواجهة الضغوط يساعد في التعامل الناجح معها . (٣ : ٩)

وقد أشار كمال دسوقي (١٩٨٨) إلى أن تحمل الضغوط هو قدرة الفرد على مواجهة المواقف المتصارعة أو المعقدة بغير آلام نفسية ، وإرادة تقبل الأمور بما فيها من تفسيرات بديلة وما تحتمل من نتائج متكافئة . كما أشار على مهدي كاظم وعبد الخالق البهاللي (١٩٩٩) إلى ضرورة تمتع الفرد بالقدرة على تحمل الضغوط ؛ لما له من تأثير فعال في السلوك الإيجابي والتوافقي الموى مع العالم الخارجي دقم للتغير . (٦ : ٨٠)

^(٢) مدرّس علم النفس التطبيقي ، جامعة الاستشرقية ، كلية التربية ، دمنهور ، قسم علم النفس التطبيقي .
^(٣) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قائمة المراجع ، بينما الرقم الثاني يشير إلى رقم الصفحة .

ويشير هانز Hains (١٩٩٤) إلى أن مواقف الضغط المستمرة دائماً ترتبط بالمشكلات الصحية والنفسية ، كالتوتر والإحباط والسلوك الجائح واليأس ، على أنه ليس بالضرورة أن تتضمن الضغط أحداثاً سلبية . فيشير ألين Allen (١٩٨٣) إلى أن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة قد يكون له تأثير إيجابي يدفعه إلى تحقيق ذاته ، وقد يكون له تأثير سلبي يجعله يعجز عن تحقيق أهدافه ، ويعجز أيضاً عن التفاعل مع الآخرين ، ومن ثم ظهور الأعراض النفسية والجسدية وغير ذلك من نواحي الاختلال الوظيفي . (٧ : ٩٧ - ٩٨)

وقد توصل Leah Blumberg, Lapidus (١٩٩٨) إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني Emotional intelligence ومهارات التعامل مع الضغوط ، فقد أظهرت نتائج دراستهما أن مياسة التخلل لدى المجموعات التي تعالَى ضغوطاً قد حسنت من مهارات التعامل معها كما حسنت للكفاءة الذاتية لديهم . (٣٠ : ١)

كما توصل الباحث إلى عدد من الدراسات التي ربطت بين الذكاء الوجداني ووجهة الضغط مثل دراسة Ford, Cynthia A., وآخرين (١٩٩٦) بعنوان العوامل المساهمة في سهولة التكيف الأكاديمي لدى الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي عربي ، والتي درست دور المتغيرات النفس اجتماعية Psych Social (مثل النسبة المئوية للذكاء الوجداني ، مركز التحكم ، المساندة الاجتماعية ، للتكيف ، ..) لدى عينة من الطلاب الأمريكيين العرب . وقد وجدت للدراسة أن النسبة المئوية للذكاء الوجداني كانت دالة في إسهامها في سهولة للتكيف الأكاديمي ، كما توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يرتبط بمركز التحكم . (٢٤ : ١)

كما توصلت دراسة " ستوك " ، و " بيرون " Stock, Byron (١٩٩٦) باستخدام النماذج الانسانية لتكنولوجيا الأداء ، أن النموذج الذي أخذ في الاعتبار الذكاء الوجداني هو الذي عن طريقه تغلب الأفراد على تفاعلاتهم السلبية . (٣٢ : ٢)

كذلك دراسة " محمد إبراهيم جودة " (١٩٩٩) التي هدفت إلى التعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني ، كما هدفت إلى التعرف على الفروق الرئيسية بين ذوي التحكم الداخلي / الخارجي وبين الذكور / الإناث وبين طلاب الأبي / العلمي في الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني ، وقد تـ صلت للدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي مركز التحكم الداخلي / والخارجي في أبعاد الذكاء الوجداني . (١٦ : ٥٣ - ٥٧)

وقد درست الضغوط النفسية - بوجه عام - فى علاقتها بالعديد من المتغيرات . فى دراسة (سعيد عبد العظيم ، ٢٠٠٠) درست المتغيرات النفسية المرتبطة بتحمل الضغوط لدى عينة من الشباب الجامعى . (٦ : ٨٠ - ٨٦)

كما توصلت دراسة (محمد على كامل ، ٢٠٠١) إلى مقارنة البروفيلات النفسية لكل من الضغوط والإجهاد . (١٧ : ١٩٦)

كما استخدمت برامج علاجية لإدارة الضغوط كما هو الحال فى دراسة (صبحى الكافورى ، ٢٠٠٠) التى هدفت إلى معرفة فعالية برنامج علاج سلوكى معرفى فى إدارة الضغوط لدى عينة من طلاب كلية التربية . (٧ : ٩٧)

كما أتمت دراسة Robinson روبنسون ، وانولرد . هـ . Edward H. وآخرين مرشداً لمجموعة أنشطة تساعد فى تخفيض الضغوط مع الأطفال الذين لم تتم بنجاح مهارات التعامل مع الضغوط لديهم . (٢٤ : ٣)

أما دراسة Sandra F, Allen, Eriol, Dlugokinski (١٩٩٢) فقد ربطت بين مهارات الضغوط والعزو السببى أو وجهة الضبط Locus of control بدراسة " الأثر النسبى لمنهج مواجهة الضغوط على مركز التحكيم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى " وقد استخدمت الدراسة منهجاً لإثراء الكفاءة الانفعالية . (٢٣ : ٢)

كما قام Iissettem, Pevez (١٩٩٧) بدراسة لضغوط الأطفال الذين يعانون أمراضاً مزمنة ، وذكرت الدراسة أن هؤلاء الأطفال يختلفون فى الطرق التى يواجهون بها الضغوط الناجمة عن أمراضهم . كما ناقشت الدراسة كيف يمكن لأولياء أمور هؤلاء الأطفال أن يؤثرُوا على استراتيجيات مواجهتهم للضغوط .

كما أكدت الدراسة على أن ضغوط الأطفال تختلف باختلاف العمر ، حيث تصبح مهارات المواجهة أكثر تعقيداً وتزداد مع زيادة عمر الأطفال ، والصحة النفسية للألم ، ومركز التحكم لها يؤثر على استراتيجيات المواجهة عند الطفل . (٣٣ : ١)

يتضح من العرض السابق أن هناك دراسات ربطت بين مهارات مواجهة الضغوط والذكاء الوجدانى ، كما توجد مجموعة دراسات أخرى ربطت بين الذكاء الوجدانى ومركز التحكم، فهل ترتبط المتغيرات الثلاثة معاً . هذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية ، وبخاصة أن

الباحث لم يستدل على دراسة أجريت بهدف معرفة تباين مهارات مواجهة الضغوط بتباين كل من مستوى الذكاء الوجداني ومتغير وجهة الضبط .

مشكلة الدراسة :

بناء على ما سبق عرضه فإن مشكلة الدراسة الحالية تثير التساؤلات الآتية :

- ١ - هل تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع - متوسط - منخفض) ؟
- ٢ - هل تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف وجهة الضبط (داخلي - خارجي) ؟
- ٣ - هل تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف النوع (بنين - بنات) ؟
- ٤ - هل يوجد تأثير تقاطعي دال على مهارات مواجهة الضغوط بين مستوى الذكاء الوجداني ووجهة الضبط والنوع لدى عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي :

- التعرف على تباين مهارات مواجهة الضغوط بتباين مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع - متوسط - منخفض) .
- التعرف على تباين مهارات مواجهة الضغوط بتباين وجهة الضبط أو مركز التحكم (داخلي - خارجي) .
- بيان ما إذا كان هناك تأثير تقاطعي دال لكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي :

- ١ - إلقاء الضوء على عدد من المتغيرات النفسية ذات العلاقة بمهارات مواجهة الضغوط .
- ٢ - تستمد الدراسة أهميتها من تناولها لظاهرة شغلت اهتمام الباحثين - وما زالت - وهي ضرورة البحث في أساليب أو طرق تعامل الأفراد مع المواقف الصاعدة .

٣ - يمكن أن تفيد الدراسة الحالية واضعى البرامج المهتمين بمهارات مواجهة الضغوط وتنميتها، باعتبار أن كشف العلاقة بين هذه المهارات ومتغيرات الدراسة يمكن أن يجيب عن سؤال كيف يتعامل الفرد بنجاح مع المولف الضاغطة ؟

مصطلحات الدراسة :

١ - مهارات مواجهة الضغوط : Coping Skills

يعرفها Ellis وآخرون (١٩٩٧) بأنها الطريقة التي يدرك بها الفرد ضغوط أحداث الحياة ويفسرها ويقسمها وأسلوبه في التعامل معها ، حتى يصل إلى مستوى من التوافق ، وعلى ذلك فالظروف الضاغطة نادراً ما توجد بمفردها ، وإنما هناك مواقف أو ظروف حياتية هي التي يتم إدراكها على أنها ضاغطة ، استناداً إلى معارف الفرد وإدراكاته وخبراته أثناء التفاعل مع هذه الظروف . (٢٥ : ٣٥٩)

وقد قدم موس Moss (١٩٨٨) مفهوم استراتيجيات المواجهة Coping Strategies الذي يتضمن نوعية من السلوك التي يستخدمها الأفراد لمواجهة أحداث حياتهم للضاغطة وللتصدى لها والتكيف معها ، وهما للمواجهة الإيجابية (الإيجابية) في مقابل المواجهة الإيجابية (السلبية) . (١٨٠ : ٧)

وتعرف أساليب مواجهة الضغوط إجرائياً في الدراسة الحالية باعتبارها الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس أساليب مواجهة الضغوط والمستقدم في الدراسة الحالية .

٢ - الذكاء الوجداني : Emotional Intelligence

يأخذ الباحث بتعريف مايرر ، وسالوفي (١٩٩٣) Salovey & Mayer للذكاء الوجداني، حيث يعرفانه بأنه "نوع من الذكاء الاجتماعي ، حيث يعرفه بأنه "نوع من الذكاء الاجتماعي ، الذي يتضمن القدرة على ضبط انفعالات الذات والآخرين ، والتمييز بينهم ، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله . (٢١ : ٤٣٣)

٣ - مركز التحكم : Locus of Control

يتعلق هذا المفهوم بإدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بالسلوك ، وما يحصل عليه من تدعيمات إيجابية وسلبية .

التحكم الداخلي : Internal Locus of Control

يعرفه مجدى حبيب (١٩٩٠) بأنه " اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث الإيجابية أو السلبية فى بيئته أو فى عالمه الخاص ، وكذلك اعتقاده بأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التى يقوم بها ، كما يشير إلى شعوره بالتمكن والفاعلية والسيطرة على بيئته وإلى اعتقاده بوجود حب ووضوح فى البيئة الخارجية ، بحيث يقبل المسؤولية عن الأحداث التى تجرى فى بيئته أو عالمه . (١٥ : ٤)

التحكم الخارجى : Externa Locus of Control

يعرفه مجدى حبيب (١٩٩٠) بأنه " اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ أو السلطة يتحكمون فى مصيره ويقررون الأحداث التى تجرى فى بيئته ، أو فى عالمه الشخصى ، كما يشير إلى شعور الفرد بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة ، وكذلك اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية مثل الحظ والصدفة هى التى تتحكم فى الأحداث الإيجابية والسلبية (١٥ : ٥) وإجرائيا يعرفه الباحث الحالى فى ضوء مقياس مركز التحكم المستخدم فى هذه الدراسة بأنه حصول الفرد على درجة منخفضة تدل على زيادة التحكم الخارجى " . (١٥ : ٥)

الإطار النظرى للدراسة :**أولاً : مهارات مواجهة الضغوط : Coping Skills**

اختلف العلماء فى تعريفهم لمصطلح الضغوط النفسية تبعاً لاختلاف أطرها المرجعية التى يستند إليها كل منهم .

والضغوط النفسية حقيقة مؤكدة فى الحياة ، يتعرض لها الفرد فى مواقف وأوقات مختلفة ، وعليه أن يتوافق ويعيد تشكيل سلوكه حتى يمكن مواجهة تلك للضغوط .

وتنسب شدة الضغوط النفسية وللتعرض المتكرر لها فى كثير من التأثيرات السلبية على الشخصية والارتباك والعجز عن اتخاذ القرارات ، وتناقص فاعلية الملوك والعجز فى التفاعل مع الآخرين . (٩ : ١٤١)

ويذكر على عسكر (١٩٨٨) أن خطورة الضغوط تكمن فى آثارها السلبية التى من أبرزها حالة الاحتراق النفسى التى تتمثل فى حالات التشاؤم واللامبالاة وقلة الدافعية ، وفقدان القدرة على الابتكار والقيام بالواجبات بصورة آلية تقتصر على الاندماج الوجدانى الذى يعتبر أحد الركائز الأساسية لمؤشرات التكيف لدى الأفراد . (١٦ : ٤٦٢)

وهذا ما اكتنته دراسة نجاه موسى ، مديحة عثمان (١٩٩٨) فقد هدفت لدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة المشكلات وكل من الضغوط النفسية والاحتراق النفسى لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية .

وتوصلت للدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسى .
(١٦ : ٤٦١ - ٤٨٩)

ويعتمد مستوى الضغط النفسى الذى يواجهه الفرد على الأسلوب أو الطريقة أو الاستراتيجية التى يستخدمها الفرد فى مواجهته للمواقف الضاغطة ، ولقررت بذلك دراسات "سوتزير Zwtzer" (١٩٧٩) ، ولأزا روس وفولكمان Lazarus & Folkman (١٩٨٤) .
(١٨ : ١٨٢)

كما أن هناك فروقاً فردية فى الاستجابة للموقف الضاغط فيذكر "فونتانا" (١٩٩٣) أن الضغوط تفرض على الفرد متطلبات قد تكون فيسيولوجية أو اجتماعية أو نفسية أو تجمع بين هذه المتغيرات الثلاثة ، كما تلعب الخصائص دوراً مهماً فى مستوى الإحساس بالضغط النفسى .
(٥٣ - ٥٨ : ٢)

ولقد سعت بعض البحوث - بعد البحوث الرائدة لهامزسيلي Selye - إلى دراسة أساليب واستراتيجيات مواجهة ضغوط أحداث الحياة . فقد أشار "هيجنز" و "هيندر" Higgins & Endler (١٩٩٥) إلى وجود ثلاثة أساليب وعصليات للتعامل مع الضغوط هى :
(أ) أسلوب التوجه للنشاط نحو الأداء : والمقصود به المحاولات السلوكية للنشطة التى يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة وبصورة عقلانية وواقعية ، ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة ، والاستفادة من الخبرة السابقة ، واقتراح البدائل للتعامل مع مصدر الضغط ثم اختيار أفضلها ووضع خطة واقعية لمواجهة المشكلة .

(ب) أسلوب التوجه الانفعالى : ويقصد به ردود الأفعال الانفعالية والعشوائية التى تنتاب الفرد وتنعكس على أسلوبه فى التعامل مع مصدر الضغط ، ويشمل هذا الأسلوب مشاعر الضيق والسوتير والافزعاج والقلق والإنكار والأسى واليأس والمعجز .. وغيرها من ردود الأفعال الانفعالية .

(ج) أسلوب السقوّه نحو للتجنب : ويقصد به محاولات الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة ، وقد يكتفى بالانسحاب من الموقف ، ويطلق على هذا الأسلوب أيضا الأسلوب الاحجامى فى التعامل مع المواقف للضاغطة . (٢٥ : ٣٦٢ : ٣٦٣)

إذا أساليب مواجهة الضغوط تشمل بعض الأساليب السلبية والإيجابية فى المواجهة مثل أسلوب التوجه الانفعالى، وأسلوب التوجه نحو للتجنب. كما أنها تتضمن بعض الأساليب الإيجابية والإدماية فى المواجهة مثل أسلوب التوجه للنشاط نحو الأداء، وأسلوب المواجهة المباشرة .

والأفراد ذوو المواجهة الإدماية عندما يواجهون أزمة أو موقفاً ضاغطاً فإنهم يستخدمون أسلوبين معرفين هما :

- ١ - التحليل المنطقى ، لفهم الموقف للضاغط والتهوى ذهنى له ولمرتباته .
- ٢ - إعادة التقييم الإيجابى الذى يحاول فيه الفرد معرفياً استجلاء الموقف وإعادة بنائه بطريقة إيجابية مع استمرارية تقبل الواقع كما هو .

كما يستخدمون أيضا أسلوبين سلوكيين هما :

- ١ - البحث عن المساعدة والمعلومات ، خاصة المتعلقة بالموقف للضاغط أو من الآخرين للمساعدة فى حل الأزمة أو للمشكلة .
- ٢ - أسلوب حل للمشكلة ، كى يتعامل مع المشكلة مباشرة .

أما الأفراد ذوو للتعامل الاحجامى ، فإنهم عندما يواجهون أزمة يستخدمون أيضا أسلوبين معرفين هما :

- ١ - الإحجام المعرفى لتجنب التفكير الواقعى فى الأزمة .
- ٢ - التقبل الاستسلامى للأزمة أو الموقف للضاغط ، أما الأسلوبان السلوكيان فهما :
(أ) البحث عن الإثباتات أو المكافآت البديلة ، عن طريق الاشتراك فى أنشطة بديلة ومحاوله الاندماج فيها بغية خلق مصادر جديدة للإشباع .

(ب) التنفيس أو السقوِغ الانفعالى ، بالتعبير لفظيا عن المشاعر غير المارة وفعليا عن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتر . (٧ : ١٨٠ : ١٨١)

ويعرف " لازاروس Lazarus " المواجهة Coping بأنها " تلك الجهود المتعمدة المنضبطة (السلوكية والمعرفية) التى يتم بذلها كرد فعل للضغوط النفسية ، كما يعرفها " ستون "

و " نيل " Stone & Neal (١٩٨٤) على أنها مصطلح يتضمن كل الجهود السلوكية والمعرفية التي يستخدمها الأفراد شعورياً لتخفيف أو خفض تأثيرات الموقف الضاغطة . (٣ : ١٧)

وقد قام كل من " لاواروس : و " فولكمان " (١٩٨٠) بالتمييز بين استراتيجيتين للمواجهة :

١ - المواجهة التي تركز على المشكلة Problem - Focused Coping

٢ - المواجهة التي تركز على الإنفعال Emotion - Focused Coping

وتشير الأولى إلى محاولات الفرد للحصول على معلومات إضافية لحل المشكلة ، واتخاذ القرار بشكل معرفي فعلا ، أو تغيير الحدث الذي يؤدي إلى الضغط .

والاستراتيجية الثانية تؤكد على الأساليب السلوكية والمعرفية التي تهدف إلى التحكم في التوتر الانفعالي الذي ينجم عن الموقف للضاغط باستخدام أساليب دفاعية مثل : (الإنكار ، التفكير التفاضلي ، الابتعاد عن الحدث ، البحث عن مساندة لفعالية من الآخرين ، وتجذب مسببات الضغط) . (٦٧ - ٦٨)

وهذه الاستراتيجيات لا تعتبر تطبيقات فردية ثابتة بل إنها نوعية يختارها الفرد للتعامل مع المواقف الضاغطة وفقاً لتقييمهم الذاتي لمصدر الضغط وحجمه والوسائل المادية والشخصية والاجتماعية المتاحة .

وإذا كانت الاستراتيجية التي يستخدمها الفرد لمواجهة المواقف للضاغطة تعتمد على التقييم الذاتي لمصدر الضغط من جانب الفرد ، كما تعتمد على النواحي الانفعالية فإن الباحث يتوقع أن توجد علاقة بين مهارات المواجهة ومركز التحكم والذكاء الوجداني للأفراد ، وهذا ما دفعه للقيام بهذا البحث .

ثانيا : الذكاء الوجداني : Emotional Intelligence

في عام ١٩٨٥ كتب باحث في كلية الآداب بالولايات المتحدة الأمريكية ملخصاً للدكتوراه تضمن عنوانها " الذكاء الوجداني " ويبدو أن هذا هو أول استخدام أكاديمي لهذا المصطلح .

ثم كتب " جون ماير ، بيتر سالوفي Salovey P & Mayer (١٩٩٠) مقالين أوضح فيهما طريقة للقياس العلمي للفروق بين الناس في منطقة الانفعالات ، وقد وجد أن بعض الناس أفضل من غيرهم في أشياء مثل تمييز الانفعالات الخاصة ، وتمييز انفعالات الآخرين ، وحل المشكلات التي تتضمن قضايا انفعالية ، ومنذ عملهما عام ١٩٩٠ حاولا تطوير مقياس لـ " الذكاء الوجداني " لكن أعمالهما كانت على المستوى الأكاديمي فلم تعرف على نطاق واسع .

الشخص الذى شاع ارتباط اسمه بمصطلح " الذكاء الوجداني " هو " دانيال جولمان Goleman " حيث نشر عام ١٩٩٥ كتاب " الذكاء الوجداني " وبقي الكتاب على قائمة أفضل المبيعات دوليا لمدة عام تقريبا فى مجلة " نيويورك تايمز " .

ويعرف " ماير ، وسالوفى " عام (١٩٩٣) الذكاء الوجداني على أنه " نوع من الذكاء الاجتماعى يتضمن القدرة على ضبط عواطف الذات والآخرين والتميز بينهما ، واستخدام المعلومات فى توجيه تفكير الفرد وأفعاله . (٢٦ : ٤٣٣)

كما يعرفه " جولمان " Goleman (١٩٩٥) بأنه " مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التى يتمتع بها الفرد وهذه المهارات تؤدى لنجاحه فى الحياة المهنية . (٢٦ : ٣)

كما يرى "جولمان" بأن الذكاء الوجداني يعكس طلاقة الفرد فى تحويل مهارات الوعى الذاتى وضبط النفس ووقوعى الاجتماعى وإدارة للمواقف بصورة جيدة تؤدى إلى نجاحات فى العمل .

الأبعاد الأساسية فى الذكاء الوجداني :

يشير " جولمان " إلى أن الذكاء الوجداني له أربعة مجالات رئيسية ، ويندرج تحت كل مجال من هذه المجالات مجموعة من الكفايات الوجدانية وهذه المجالات هى :

١ - الوعى الذاتى Self Awareness

٢ - إدارة الذات Self Management

٣ - الوعى الاجتماعى Social Awareness

٤ - إدارة العلاقات Relation Ship Management

١ - الوعى الذاتى Self Awareness

يعكس مدى أهمية إدراك الفرد لمشاعره وتمييزها ، ومدى تأثيرها على أداء الفرد لعمله والأفراد الذين يتميزون بتلك الكفاية نجدهم من أكثر الناس تحكماً فى ردود أفعالهم العاطفية .

٢ - إدارة الذات Self Management

ويندرج تحتها (٦) من الكفايات الوجدانية أولها : (ضبط النفس) وتشير إلى عدم وجود الفوضوية داخل الفرد .

ثانيها : (الاعتمادية) وهى جعل الفرد جديراً بالثقة والاعتماد عليه ، وذلك باعتبار قيمه ومبادئه ومشاعره ثابتة مع الكل وليس للجزء .

ثالثها : الوعى وتعنى قدرة الفرد على إدارة الأشياء وجعلها كما ينبغي أن تكون .

رابعها : القدرة على التكيف ، وتعنى القدرة على التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة ، والسير فى ركب للتطور .

خامسها : الدافع للإيجاز ، ويشير بصورة عامة إلى اجتهد الأفراد بصورة تدعو إلى التفاوض .

سادسها : المبادرة ، وتعنى عمل احتياطات لتجنب المشاكل قبل وقوعها .

٣ - الوعى الاجتماعى *Social Awareness*

ويشتمل هذا المجال على ثلاث كفاءات هى :

(أ) التعاطف *Empathy*

وهى فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم ، والقدرة على النقاط الاشارات الاجتماعية التى تدل على أن هناك من يحتاج للفرد .

(ب) توجيه الخدمات *Service Orientation*

وهى فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم ، والقدرة على النقاط الاشارات الاجتماعية التى تدل على أن هناك من يحتاج للفرد .

(ج) الوعى التنظيمى *Organizational Awareness*

وهى قدرة الفرد على قراءة ومعرفة ما يحدث حوله من أحداث جارية ، والتحكم فى مجريات الأمور وإدارتها بكفاءة .

٤ - إدارة العلاقات *Relation Ship Management*

وهذا المجال يتأسس على مجموعة من القدرات الوجدانية تشتمل على مهارات اجتماعية أساسية منها " تنمية الآخرين " أى الاستعمار باحتياجات الأفراد المطلوب تميمتها أو تدعيمها كذلك تحفيز الآخرين ، والتعاون والاتصال والقيادة . (٢٦ : ٣ - ٩)

بينما يضيف سالوفى النزاهة الوجداني إلى خمسة أبعاد هى :

١ - معرفة عواطف الفرد : Knowing one's emotions

حيث يعتبر الوعي بالذات والتعرف على الإحساس عندما يحدث - حجر الأساس للذكاء الوجداني ، والقدرة على مراقبة الإحساس من لحظة لأخرى مهمة للاستبصار والفهم الذاتي .

٢ - إدارة العواطف : Managing emotions

إن تداول الإحساسات لكي تصبح ملائمة تعتبر قدرة تبني على الوعي بالذات، وتشمل القدرة على تهدئة النفس (للتخلص من القلق الشديد والحزن أو الضيق) والفضل في هذه المهارة أو نقصها يعرض الفرد للإحساس بالضغط ، والمتفوقون فيها يمكنهم أن يتلقوا نكسات الحياة ومضايقاتها .

٣ - تحفيز الذات : Motivating one - self

فإن توجيه للعواطف لخدمة هدف ، والاهتمام وحفز الذات من أجل الإبداع والتحكم في العواطف وتأخير الإشباع ، يمكن وراء الإنجاز ، والقدرة على دخول حالة التدفق Flow يساعد على الأداء المتميز في كل المجالات ، والأفراد الذين يتمتعون بهذه المهارة يكونون أكثر إنتاجية.

٤ - التعرف على عواطف الآخرين : Recognizing emotions in others

إن التعاطف قدرة أخرى تبني على الوعي الذاتي بالعواطف وهو المهارة الأساسية ، فالأفراد يتكيفون مع الإشارات الاجتماعية العميقة التي تبين ما يحتاجه الآخرون أو يريدونه .

٥ - تداول العلاقات : Handling relationships

إن من العلاقات ما يعتبر في جزء كبير منه مهارة في إدارة العواطف لدى الآخرين ، وتشمل الكفاءة الاجتماعية والقيادة والفاعلية بين الأشخاص ، والتميزون في تلك المهارات يتميزون في أي شيء يعتمد على التفاعل مع الآخرين . (١٦ : ٥٦ - ٥٨)

ويكاد يتفق " جولمان " مع " سالوفي " في بعض أبعاد الذكاء الوجداني ، وإن اختلفت مسميات تلك الأبعاد .

ثالثاً : مركز التحكم : Locus of control

ومركز التحكم هو بناء شخصي يشير إلى إدراك الفرد وقدرته على التحكم في الأحداث ، كما تتحدد داخلياً في ملوكه مقابل القضاء والقدر والحظ أو الظروف الخارجية .

وقد اقترحت بعض البحوث (Mc combs : ١٩٩١) أن الذى يحدد مركز التحكم الداخلى هو مفهوم " الذات كعامل " " Self as agent " وهذا يعنى أن أفكارنا تتحكم فى أفعالنا وعندما ندرك الوظيفة الإجرائية للتفكير ، فإن معتقداتنا ودوافعنا وأدائنا الأكاديمى يمكن أن يتأثر بـإيجابية . (٣١ : ١)

كما يشير هذا المفهوم إلى مدى إدراك الفرد للعلاقة السببية بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج ، فحين يدرك الفرد أن النتائج التابعة لسلوكه ليست نتيجة لسلوكه للخاص ، بل هى نتيجة لتدخل الآخرين الأقرءاء أو الحظ أو الصدفة أو أى قوى لا يمكن فهمها والتنبؤ بها - يعتبر مركز التحكم خارجى External أى أن القوى الخارجية هى التى تتحكم فى أحداث حياته ومصيره وليس له دخل فيها ، فى حين أن الفرد الذى يدرك أن للنتائج التابعة لسلوكه ترجع إلى قدراته وجهوده أو خصائصه الذاتية فإن مركز التحكم لديه يكون داخليا Internal أى أن أحداث حياته تحت ضبطه وتوجيهه الذاتى . (١٦ : ٦٢)

ويحتل مفهوم مركز التحكم فى الوقت الحاضر مكانة خاصة بالنسبة لمحاولة فهم وتعديل السلوك والحكم فى الانفعالات ، وقد ظهر هذا المفهوم فى منتصف الخمسينيات ، وحتى أوائل السبعينيات مرتبطاً بنظرية " روتر " Rotter من خلال نظريتها فى التعلم الاجتماعى Socially Learning theory حيث ترى أن مفهوم مركز التحكم يرتبط باعتقاد الفرد فى قدرته على السيطرة على الأحداث ، أو عدم قدرته على السيطرة على الأحداث . (١ : ١ - ٣)

الدراسات السابقة :

يمثل موضوع الضغوط النفسية هدفاً لكثير من الدراسات السيكولوجية ، وإن تركز اهتمام هذه الدراسات فى أغلبها على دراسة الضغوط النفسية فى علاقتها بالعديد من المتغيرات .

وسوف يتناول الباحث فى هذا الفصل البحوث والدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالى . وقام الباحث بتصنيف للدراسات السابقة إلى :

١ - دراسات تناولت الضغوط النفسية بوجه عام ، ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص فى علاقتها بالإنكاء للوجدانى .

٢ - دراسات تناولت الضغوط النفسية بوجه عام ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص فى علاقتها بمركز التحكم .

- ٣ - دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني ومركز التحكم .
- ٤ - دراسات تناولت مهارات التعامل مع الضغوط والنوع (بنين - بنات) .
- ٥ - دراسات تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية بوجه عام ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم والنوع .
- أولا : دراسات تناولت الضغوط النفسية بوجه عام ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص في علاقتها بالذكاء الوجداني :
- لم يجد الباحث سوى دراسة أجنبية واحدة وهي دراسة " لي بالمبرج " Leah Blumberg و " لابيديس " Lapidus (١٩٩٨) .
- وعلاقتها : " بحث تكاملي تدخل في لتسهيل النمو التربوي والكفاءة الذاتية للطفل والأسرة " .
- وقد هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية البرامج المحلية للتعامل مع الضغوط على الأسرة ، كما هدفت إلى ابتكار برامج تعامل للضغوط للأفراد أو المجموعات شديدة الضغوط (المصنومة) Trauma .
- هذه البرامج المقترحة تمد الأطفال بالخدمات وتثري النشاطات ، كما تقدم محاضرات للكبار .
- مدة البرنامج ستة أسابيع ، وتبنى البرنامج على أساس نموذج تقان النشاط لـ : " لابيديس " Lapidus Active Mastery Model .
- وأظهرت نتائج الدراسة أن سياسة التدخل لدى المجموعات التي تعانى ضغوطا قد حسنت مهارات التعامل مع الضغوط والكفاءة الذاتية لدى كل المشتركين . (٣٠ : ١)
- أما في البيئة المصرية فهناك دراسة قام بها " رجب على شعبان " (١٩٩٢) استهدفت العلاقة بين أساليب التعامل Coping مع الأزمات ، والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية . وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا ، (٢٩ أنثى ، ٢٩ ذكرا) بمتوسط عمر قدره ١٩,٣ سنة .
- واستخدمت للدراسة مقياس أساليب التعامل مع الأزمات ، ومقياس كاليفورنيا للشخصية (المصورة ب) ، ومقياس الشخصية لكوبرى ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى علاقة دالة موجبة بين أساليب التعامل الإيجابية ، وتوافق الأنثى سواء الشخصى أو الاجتماعى ، في حين أن هذه

العلاقات لم تتضح بنفس الدرجة لدى الذكور ، سوى ارتباط أساليب التعامل الإقلامية بسميتى النشاط والنظام .

أما فيما يتعلق بأساليب التعامل الإجماعى ، فقد اتضح أنه يرتبط بسوء التوافق الشخصى والاجتماعى ، واضطرابات الشخصية لدى الإناث . أما الذكور فيرتبط بسوء التوافق الاجتماعى واضطراب الشخصية فقط . (٤ : ١٠٤ - ١٢٤)

ثانيا : دراسات تناولت الضغوط النفسية بوجه عام ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص فى علاقتها بمركز التحكم :

١ - دراسة كوان Kwan ، باتريك Patrick (١٩٩٢) وعنوانها : للتأثيرات الأساسية لذكاء الموهوبين وبعض التطبيقات للبرنامج المخطط .

وتهدف الدراسة إلى مناقشة استثناء الأطفال الموهوبين من مشكلات التكيف الاجتماعى .

وأظهرت نتائج الدراسة أن بعض للتلاميذ الموهوبين - وبخاصة البنات - لديهم قابلية عالية فى التغير المفاجئ لتقدير الذات ، والإنسحاب والقلق ومركز التحكم ، كما تقترح تقديم برامج إرشادية وقائية لمساعدة هؤلاء الأطفال فى تنمية مهارات الضغوط . (٢٩ : ١)

٢ - سلسلة مهارات الضغوط للراشدين لجامعة بنسلفانيا Coping Skills for Adult Series

وعنوانها : " تقديم المواد الجيدة لمهارات الضغوط للراشدين ، والسلسلة عبارة عن كتيبات أو تقارير إجرافية بمشاريع (كيفية التعامل مع الضغوط) وتكون الكتيبات حول :

١ - للتعامل مع الموت .

٢ - كيف يكون الفرد فى صحة نفسية جيدة .

٣ - ما الذى يجب أن يفعله الآباء تجاه الأبناء .

٤ - الحب ، الزواج ، الطلاق ، ...

كما يتكون كل كتيب من قوائم ونقطة توضح للتعامل مع مهارات الحياة اليومية ، واتخاذ القرار والحب والزواج والطلاق ومركز التحكم، والصحة النفسية ، حل المشكلة ، الكفاءة الذاتية، وإدارة الذات ، كما تحتوى بعض الكتيبات على استفتاءات تساعد المتعلمين على تقويم اتجاهاتهم ومواقفهم . (٣٥ : ١)

٣ - دراسة Lydia, Kasner (١٩٩٢) وعنوانها : " تأثير العوامل النمائية والانفعالية على النجاح داخل الكلية " .

وتخلص الدراسة اثر المتغيرات النفسية على الأداء الأكاديمي والتحصيل ، كما تدرس الفروق بين الجنسين في التحصيل ومفهوم الذات وتقدير الذات وتحفيز الذات لعينة من الطبة السود .

وأظهرت الدراسات أن الكفاءة الذاتية يمكن أن تؤثر في اختبار الأنشطة وفي النجاح الأكاديمي، وفي القدرة على أداء مهارات الضغوط ، بعكس عدم الكفاءة الذاتية ، كما أظهرت أن مركز التحكم يرتبط بالفروق في التحصيل ، ويسهم في تجنب لوم الذات كما له علاقة بمهارات التعامل مع الضغوط . (٢٨ : ١)

٤ - دراسة Edward H., Robinson وآخرون (١٩٩٠) وعنوانها : " التعامل مع المخاوف والضغوط . مرشد للنشاط " .

وهي عبارة عن مرشد يتكون من مجموعة نشاطات تساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية على كيفية التعامل مع المخاوف والضغوط ، وهذا المرشد يأخذ في اعتباره متغيرات خاصة بالمشكلات الانفعالية لدى الأطفال المصدمين (الذين لم تتضح بعد مهارات التعامل مع الضغوط) ومركز التحكم ، ويتضمن كل نشاط مناطق توضح مناسبتها ومستوى الصف وحجم العينة والوقت اللازم التقريبي لإتمام هذا النشاط ، وينقسم للمرشد إلى الأنواع الآتية :

١ - مقدمة في طبيعة مخاوف والضغوط في الطفولة ونظريات أساسية في معالجة الضغوط .

٢ - مخاوف الأطفال .

٣ - مجموعة أنشطة لمساعدة البناء النفسي للأطفال والوعي بالذات والتحكم .

٤ - نشاطات لتخفيض حدة الضغوط لاستخدامها مع أطفال يعانون مخاوف وضغوط .

٥ - بيليوجرافيا تساعد المعلم في عملية الإرشاد .

٦ - مجموعة من المصادر الأخرى معونة بمخاوف الأطفال وضغوطهم . (٣٤ : ١)

٥ - دراسة Sundra F., Allen F., Dlugokinski (١٩٩٢) وعنوانها : " تدريس مهارات الكفاءة الانفعالية في الفصل " .

وتوضح الدراسة أن الأطفال ذوي المخاطر العالية في المشكلات السلوكية والمشكلات الانفعالية يظهرون حدوداً داخلية للتحكم في اتجاهاتهم وانتباههم ، كما أنهم ينتهكون حدود

الأخرين. وتحاول الدراسة التعرف على الأثر النسبي لمنهج مواجهة الضغوط على مركز التحكم لدى تلاميذ الصف الرابع . تكونت عينة البحث من (٩٦) طفلاً من ثلاث مدارس كأساس للتجربة، كما استخدم منهج " إثراء الكفاية الانفعالية ووزعت العينة على ثلاث مجموعات تجريبية الأولى لم تستخدم المنهج ، والثانية استخدمته لمدة ١٢ أسبوعاً ، والثالثة استخدمت المنهج لمدة ٢٤ أسبوعاً .

كما استخدمت مقياس مركز التحكم لـ Nowick Srtickland وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم التأثيرات الدالة كانت مع المجموعة التي تلقت تدريباً قدره ٢٤ أسبوعاً .

كما أظهرت الدراسة أنه لا يوجد تغير في مركز التحكم لدى عينة الـ ١٢ أسبوعاً ، بينما وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعات (للالمنهج ، والـ ١٢ أسبوعاً ، ٢٤ أسبوعاً) كما كانت مجموعة الـ ٢٤ أسبوعاً هي التي بها فروق بين نتائج القياس القبلي والبعدي لمركز التحكم . Loucs of Control (٢٣ : ١ - ٩)

٦ - دراسة Lissettem., Perez (١٩٩٧) وعنوانها : " ضغوط الأطفال ذوي الأمراض المزمنة " .

تشير الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الأمراض المزمنة دائماً ما يواجهون تحديات تكفيهم إلى الضغوط بطرق مختلفة ، وقد نوقشت في هذه الدراسة الطرق التي يواجه بها هؤلاء الأطفال هذه الضغوط كيف يمكن للعائلة أن تؤثر على استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أبنائها ذوي الأمراض المزمنة ، كما تذكر الدراسة إلى أن ما بين ١٠% إلى ٢٠% من أطفال أمريكا يعانون أمراضاً مزمنة ، مثل العيوب الخلقية في القلب ، اعتلال الخلايا ، وأن ضغوط هؤلاء الأطفال تختلف باختلاف العمر ، حيث تصبح مهارات مواجهة الضغوط أكثر تعقيداً ، وأكثر تعدداً مع زيادة عمر الطفل .

وكانت أهم نتائج الدراسة أن نمط التفاعل لدخل الأسرة ، والصحة النفسية للأم والأب ومركز التحكم لهما تؤثر على استراتيجيات المواجهة عند الطفل ، كما يؤثر كذلك جنس الطفل ونموه المعرفي والمرحلة التي وصل إليها المرض عنده . (٣٣ : ١ - ١٧)

ثالثاً : دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني ومركز التحكم :

١ - دراسة Cynthia A., Ford وآخرون (١٩٩٦) وعنوانها : " العوامل المسببة في سهولة التكيف الأكاديمي لدى الطلاب الأمريكيين من أصل عربي أفريقي " .

دور للمتغيرات النفس اجتماعية Psycho Social قد درس في هذه الدراسة مثل " النسبة المئوية للذكاء الوجداني ، ومركز التحكم والمساعدة الاجتماعية والتكيف " لدى (١٠٤) طلاب أمريكي من أصل أفريقي من مناطق عربية مختلفة ، متوسط أعمارهم بين ١٨ - ٢٤ سنة ، وقد صنف (٥٠) منهم على أنهم متكيفون ، بينما الباقي غير متكيفين ، وقد توصلت الدراسة إلى أن النسبة المئوية للذكاء الوجداني كانت دالة في إسهامها في سهولة التكيف الأكاديمي ، كما توصلت إلى أن مركز التحكم يرتبط بالذكاء الوجداني . (٢٧ : ١ - ٣)

٢ - دراسة Byron, Stock (١٩٩٦) وعنوانها : " نحو فهم طبيعة الأداء "

في هذا البحث تمت مقارنة نماذج تكنولوجيا الأداء الإنساني Human Performance Technology النموذج الأول للأداء كان مرتبطاً بمركز التحكم (داخلي / خارجي) ، والنموذج الثاني صنفت عوامله على أساس مستوى التنظيم (منفذ ، إداري ، فردي) والنموذج الثالث أخذ في اعتباره الذكاء الوجداني ، وتحت النموذج الأخير تعلم الأفراد كيف يتغلبون على انفعالاتهم السلبية ، كما وجدت الدراسة ارتباطاً بين النموذج الأول الذي يأخذ في اعتباره (مركز التحكم) والنموذج الثالث القائم على الذكاء الوجداني للمتعلم . (٣٦ : ١ - ٩)

٣ - دراسة محمد إبراهيم جودة جلال (١٩٩٦) وعنوانها : " دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة " .

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني من خلال التحليل العاملي . كما هدفت إلى التعرف على الفروق الرئيسية بين نوى التحكم الداخلي والخارجي وبين الذكور والإناث ، وبين طلاب الأدبي وطلاب العلمي في الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني والمجموع الكلي له ، وكذلك تأثير التفاعلات الثنائية والثلاثية في هذا المجال ، وقد تم اشتقاق عينة الدراسة من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية ببها ، حيث بلغت العينة ٤١٠ طالباً وطالبة ، حيث بلغ عدد البنين (١٠٢) وعدد البنات (٣٠٨) ، ومتوسط أعمارهم (١٩,٧ عاماً) .

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نوى مركز التحكم الداخلي ونوى مركز التحكم الخارجي في الأبعاد السبعة للذكاء الوجداني والمجموع الكلي له ، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح نوى مركز التحكم الداخلي. (١٦ : ٥٣ - ٧٥) .

رابعاً : دراسات تناولت مهارات التعامل مع الضغوط والنوع (بنين - بنات) :

دواصة وجب علي شحيان (١٩٩٢) وقد استهدفت للدراسة العلاقة بين أساليب التعامل مع الأزمات، والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا (٢٩ أنثى ، ٣٩ ذكراً) بمتوسط عمر ١٩,٣ عاما من طلبة السنة الأولى بالجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس الأساليب الاستيعابية ، أو أساليب التعامل مع الأزمات، ومقياس كاليفورنيا للشخصية (الصورة ب) ومقياس الشخصية لكومري .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين أساليب التعامل الأكاديمية وتوافق الأنثى سواء الشخصي أو الاجتماعي ، في حين أن هذه العلاقات لم تتضح بنفس الدرجة لدى الذكور سوى ارتباط أساليب التعامل الأكاديمية بمستوى النشاط والنظم .

أما فيما يتعلق بأساليب التعامل الاجتماعي فقد اتضح أنه يرتبط بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي واضطرابات الشخصية لدى الإناث ، أما الذكور فيرتبط بسوء التوافق الاجتماعي واضطراب الشخصية فقط . (٣ : ١٠٤ : ١٢٤)

خامساً : دراسات تناولت الضغوط النفسية بوجه عام ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص
في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ، ومركز التحكم :

لم يستدل الباحث على دراسة أجريت بهدف معرفة تباین مهارات مواجهة للضغوط بتباين كل من مستوى الذكاء الوجداني ومتغير وجهة الضبط أو مركز التحكم والنوع .

تعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة يمكن التوصل إلى ما يلي :

- موضوع الضغوط النفسية كان هدفاً للكثير من الدراسات السيكولوجية وإن تركّز اهتمامها على الضغوط في علاقاتها بالعديد من المتغيرات النفسية .
- مسار البحث في الضغوط النفسية قد تعدى نطاق المتغيرات ذات العلاقة بالضغط إلى الاهتمام والتركيز على عوامل المقاومة ، أي المتغيرات المرتبطة بالسلامة النفسية في وجود الموقف الضاغط .
- درست بعض البحوث فاعلية برامج قائمة على التدخل السلوكي المعرفي بهدف تخفيف الضغط ، والتقليل من آثارها ، وقد ثبتت فاعليتها في تخفيف تلك الضغوط .

- تشير الدراسات إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني ومركز التحكم ، والذكاء الوجداني ومهارات الضغوط ، ومهارات الضغوط ومركز التحكم .
- في حدود علم الباحث فإنه لا توجد دراسات أخذت متغيرات البحث الحالي مجتمعة ، بهدف معرفة تباين مهارات مواجهة الضغوط مع تباين كل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم والنوع .
- تسأل الدراسات والبحوث السابقة متغيرات الضغوط النفسية والذكاء الوجداني على عينات مختلفة الأعمار ، وبيانات مختلفة مما يشير إلى إمكانية دراسة هذه المتغيرات في المراحل العمرية المختلفة .

فروض الدراسة :

بناء على مشكلة الدراسة ، وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض الآتية :

- ١ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع - متوسط - منخفض) .
- ٢ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف مركز التحكم (داخلي - خارجي) .
- ٣ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف النوع (بنين - بنات) .
- ٤ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف التفاعل بين مستوى الذكاء ومركز التحكم .
- ٥ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف التفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والنوع .
- ٦ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف التفاعل بين مركز التحكم والنوع .
- ٧ - يوجد تأثير تفاعلي دال بين مستوى الذكاء الوجداني ، ومركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط لدى عينة الدراسة .

إجراءات الدراسة

أولاً : العينة :

تم اشتقاق عينة الدراسة من طلاب وطالبات الدبلوم المهنية (تخصص تكنولوجيا تعليم) بكلية التربية بدمهور العام الجامعى ٢٠٠٠/١٩٩٩ ، وبلغت العينة الكلية (٥٢٦) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين ٢٢ سنة إلى ٢٩ سنة ومتوسط العمر ٢٣,٨٥ ، ويوضح الجدول التالى توزيع عينة الدراسة .

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب النوع والعدد ومتوسط الأعمار

النوع	العدد	متوسط الأعمار
بلسين	٢٦٢	٢٤,١
بنات	٢٦٤	٢٣,٦
الاجمالى	٥٢٦	٢٣,٨٥

ثانياً : الأدوات :

١- مقياس مهارات مواجهة الضغوط^(١) :

قام الباحث باستخدام مقياس مهارات مواجهة للضغوط إعداد عادل السعيد البنا ، وسعيد عبد الغنى ويتكون المقياس من (٤٥) عبارة تم بناؤها باستخدام طريقة ليكرت ، حيث يتم اختيار أحد البدائل الخمسة وهى تنطبق دائماً - تنطبق غالباً - تنطبق أحياناً - تنطبق نادراً - لا تنطبق مطلقاً ، وتقيس بعضها أساليب إيجابية فى التعامل مع الضغوط مثل أسلوب التوجه للنشاط نحو الأداء ، والبعض الآخر يقيس أساليب سلبية فى التعامل ، مثل أسلوب التوجه نحو التجنب والتقبل الاستسلامى للضرورة أو الموقف الضاغط .

صدق المقياس :

قام معدا المقياس بالتحقق من صدقه باستخدام ما يسمى بصدق المحك ، وذلك بتطبيق اختبار عمليات تحمل للضغوط إعداد لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٤) وقد حسب معامل الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى كلا المقياسين فكانت النتائج كما يلى :

(١) ملحق رقم (١) .

جدول (٢)

يوضح معاملات الارتباط بين مقياس مهارات مواجهة الضغوط واختبار عمليات تحمل الضغوط

النوع	العدد	متوسط الأعمار
بنين	١٦٩	٠,٦٩
بنات	١٧٨	٠,٦٥
الاجمالي	٣٤٧	٠,٦٧

وهي معاملات دقة .

ثبات المقياس :

استخدم معدا المقياس طريقة إعادة للتطبيق لحساب معامل الثبات بفواصل زمنية قدره أسبوعان ، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجتى مرتى التطبيق على عينة قوامها (٣٤٧) طالباً وطالبة ، فوجد أنه يساوى ٠,٧٧ للعينة الكلية ، (٠,٧٣) لعينة الطلاب ، (٠,٧٨) لعينة الطالبات ($r = ١٧٨$) وبذلك تم التحقق من صدق وثبات المقياس .

٢ - مقياس الذكاء الوجداني^(٢) :

قام الباحث باستخدام مقياس الذكاء الوجداني ترجمة وإعداد د. محمد إبراهيم جودة هلال ، وهو ترجمة وتعريب لمقياس الذكاء الوجداني لجيرابك I Jerabek ، ١٩٩٨ ، ويتكون المقياس من (٧٠) عبارة تقسم أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة طبقاً لتصوير جولمان Goleman وهي :

- ١ - معرفة عواطف الفرد .
- ٢ - إدارة العواطف .
- ٣ - تحفيز الذات .
- ٤ - التعرف على عواطف الآخرين .
- ٥ - تداول العلاقات .

ووضع مُعد المقياس أسفل كل عبارة ثلاثة بدائل ، على الطالب أن يختار إحداهما من وجهة نظره . وتم توزيع البدائل عشوائياً حيث تعطى الدرجة ٣ للبديل الذى يشير إلى الذكاء الوجداني المرتفع ، بينما يعطى البديل فى حالة الذكاء الوجداني المنخفض صفر كما يوجد للمقياس ورقة إجابة منفصلة لكل طالب .

(٢) انظر ملحق رقم (٢) .

صدق المقياس :

قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه باستخدام التحليل العنقلى من الدرجة الأولى باستخدام طريقة المكونات الأساسية لـ " هوتلنج Hottelling ، ثم أجرى تدويراً متعامداً للعوامل باستخدام طريقة فاريماكس لـ " كايزر " .

وقد تم بناء على ذلك حذف أربع عبارات من المقياس ، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٦٦) عبارة موزعة على سبعة عوامل .

وقد قام الباحث بإعادة حساب صدق المقياس بطريقة صدق للمحك باستخدام مقياس النكاه الانفعالى من إعداد فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨) وقد بلغ معامل الصدق ٠,٨٣ .

ثبات المقياس :

استخدم مُعد المقياس عدة طرق لحساب ثباته منها :

- ١ - ثبات المفردات باستخدام معادلة كرونباخ العالمة للثبات (معامل ألفا) .
- ٢ - ثبات المقياس بطريقة التجزئة للنصفية وبلغ معامل الارتباط ٠,٨٢ ومعامل الثبات ٠,٩٠ .
- ٣ - معامل ألفا حيث بلغ ٠,٥٨ وهو يمثل الحد الأدنى لثبات المقياس . وقد قام الباحث بإعادة حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة للنصفية وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧٩ ، وبذلك تم التحقق من صدق وثبات المقياس .

ثالثاً : مقياس مركز التحكم^(١) :

قام الباحث باستخدام مقياس مركز التحكم إعداد د. محمد إبراهيم جودة هلال ، حيث يعرف مركز التحكم بأنه : " صفة تميز قابلية الشخص لأن يعزو المسؤولية عن أفعال ونتائج نشاطه إلى القوى الخارجية " مركز تحكم خارجى " أو إلى قدراته وجهوده الخاصة دون الاعتماد على الآخرين ، أو على الحظ والصفة " مركز تحكم داخلى " .

قام مُعد المقياس بصياغة عباراته فى صورة مواقف سلوكية ووضع أسفل كل موقف لثنتين من البدائل ، وعلى الطالب أن يختار أحدهما ليعبر من خلاله عن وجهة نظره فى الموقف وتعطى الدرجة ٢ للبدل الذى يشير إلى نوى مركز التحكم الداخلى ، بينما يعطى البدل (١) فى حالة نوى مركز التحكم الخارجى . كما توجد للمقياس ورقة إجابة منفصلة .

(١) ملحق رقم (٣) .

صدق المقياس :

قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه باستخدام صدق المحك وذلك بالاستعانة بمقياس وجهة الضبط "لعلاء الدين كفاي" ١٩٨٢ . وبلغ معامل الارتباط بين المقياس والمحك ٠,٧٢ وهو دال عند ٠,٠١ .

وقد قام الباحث بإعادة حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحك مع اختيار مركز التحكم لغاروق عبد الفتاح (١٩٨٣) وقد بلغ معامل الصدق ٠,٦٩ .

ثبات المقياس :

استخدم مُعد المقياس عدة طرق لحساب ثباته منها :

- ١ - ثبات للمفردات باستخدام طريقة الاحتمال المتوالى .
 - ٢ - التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٤٦ ومعامل الثبات ٠,٦٣ .
 - ٣ - معامل ألفا وقد بلغ هذا المعامل ٠,٦ وهو يمثل الحد الأدنى لثبات المقياس . وقد قام الباحث بإعادة حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات ٠,٦٢ .
- وبذلك تم التحقق من صدق وثبات المقياس .

ثالثا : إجراءات الدراسة :

- ١ - بناء على درجة الوسيط والإرباعي الأعلى والأدنى تم تقسيم عينة للدراسة إلى داخلي التحكم ، وهم الأفراد الذين يحصلون على الدرجات المرتفعة ، وخارجي التحكم ، وهم الأفراد الذين يحصلون على الدرجات المنخفضة ، كذلك تقسيم العينة إلى مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الذكاء الوجداني .
- ٢ - تم استخدام تحليل التباين ذات التصميم للعامل $3 \times 2 \times 2$ لدرجات مهارات مواجهة الضغوط تبعا لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع / متوسط / منخفض) ومركز التحكم (داخلي / خارجي) والنوع (بليين / بنات) .
- ٣ - استخدم الباحث اختبار " ت " T. Test لتوضيح الفروق في المتوسطات ومستوى دلالتها كما استخدم الرسوم البيانية في حالة التفاعلات الثنائية .

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات للتصنيفية

الجنس	بليز ٢٦٢	بنات ٢٦٤	الكل ٥٢٦
مركز التحكم	داخلي ٢٣٤	خارجي ٢٩٢	٥٢٦
الذكاء الوجداني	مرتفع ١٦٢	متوسط ١٨٢	منخفض ١٨٢
			الاجمالي ٥٢٦

جدول (٤)

تحليل التباين (٢×٢×٣) لمستويات الذكاء الوجداني

ومركز التحكم والنوع في مهارات مواجهة الضغوط وتفاعلاتها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدالة
للذكاء الوجداني (أ)	٣٧٥,٢٢٧	٢	١٨٧,٦١٤	٤,٥٢٤	٠,٠١١
مركز التحكم (ب)	٣١٤١,٤٥٦	١	٣١٤١,٤٥٦	٧٥,٧٥٠	٠,٠٠١
النوع (ج)	٤٥٣,٠٢٣	١	٤٥٣,٠٢٣	١٠,٩٢٤	٠,٠٠١
أ × ب	٤٠٩,٤٤٣	٢	٢٠٤,٧٢٢	٤,٩٣٦	٠,٠٠٨
أ × ج	١١٩,٧٧٢	٢	٥٩,٨٨٦	١,٤٤٤	غير دالة
ب × ج	٥١,٥٩٨	١	٥١,٥٩٨	١,٢٤٤	غير دالة
أ × ب × ج	٣٢,١٥٨	٢	١٦,٠٧٩	٠,٣٨٨	غير دالة
الخطأ	٢١٣١٦,٣٠٣	٥١٤	٤١,٤٧١		
الكل	٢٥٩٣٩,٤٠٧	٥٢٥			

بالنظر إلى الجدول (٤) يتضح الآتي :

- ١ - وجود فروق في مهارات مواجهة الضغوط تبعاً لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع - متوسط - منخفض) .
- ٢ - وجود فروق دالة إحصائية في مهارات مواجهة الضغوط تبعاً لاختلاف مركز التحكم (داخلي - خارجي) .
- ٣ - وجود فروق دالة إحصائية في مهارات مواجهة الضغوط تبعاً لاختلاف النوع (بليز - بنات) .

- ٤ - وجود تفاعل ثنائي ذي أثر دال إحصائياً بين مستويات الذكاء الوجداني ومركز التحكم على مهارات مواجهة الضغوط .
- ٥ - عدم وجود تفاعل ثنائي ذي أثر دال إحصائياً بين مستويات الذكاء الوجداني والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .
- ٦ - عدم وجود تفاعل ثنائي ذي أثر دال إحصائياً بين مركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة للضغوط .
- ٧ - عدم وجود تفاعل ثلاثي دال إحصائياً بين مستويات الذكاء الوجداني ومركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .

جدول (٥)

المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيمة (ت) لمتغيرات الدراسة

الدلالة	ت	ع	م	ن	مصدر التباين
٠,٠٠١	٣,٤٨٩	٧,١٣٦١	١٦٩,٨٨٢٧	١٦٢	مرتفع
		٦,٦٦٦١	١٦٧,٢٨٥٧	١٨٢	منخفض
غير دالة	١,٨٧٠	٧,١٣٦١	١٦٩,٨٨٢٧	١٦٢	مرتفع
		٧,٠٩٨٠	١٦٨,٤٤٥١	١٨٢	متوسط
غير دالة	١,٦٠٦	٧,٠٩٨٠	١٦٨,٤٤٥١	١٨٢	متوسط
		٦,٦٦٦١	١٦٧,٢٨٥٧	١٨٢	منخفض
٠,٠٠١	٨,٦٠٨	٧,١٣٤٤	١٧١,٢٤٧٩	٢٣٤	داخلي
		٦,١١٠٧	١٦٦,٢٧٤٠	٢٩٢	خارجي
٠,٠٠٢	٣,١٥٩	٦,٩٣٦٧	١٦٩,٤٥٠٤	٢٦٢	بنين
		٧,٠٠٢٩	١٦٧,٥٣٠٥	٢٦٤	بنات

بالنظر إلى الجدول (٥) يتضح الآتي :

- ١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات مواجهة الضغوط تختلف باختلاف مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع / منخفض) لصالح مستوى الذكاء الوجداني المرتفع .
- ٢ - عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات مواجهة الضغوط بين مستوى الذكاء الوجداني المرتفع والمتوسط .

٣ - عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات مواجهة الضغط بين مستوى الذكاء الوجداني المتوسط والمنخفض .

٤ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات مواجهة الضغط تختلف باختلاف مركز التحكم ولصالح الأفراد ذوي مركز التحكم الداخلي .

٥ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات مواجهة الضغط تختلف باختلاف النوع ولصالح الذكور .

التفاعل الثنائي بين مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع / متوسط / منخفض) ومركز التحكم (داخلي / خارجي) على مهارات مواجهة الضغط .

جدول (٦)

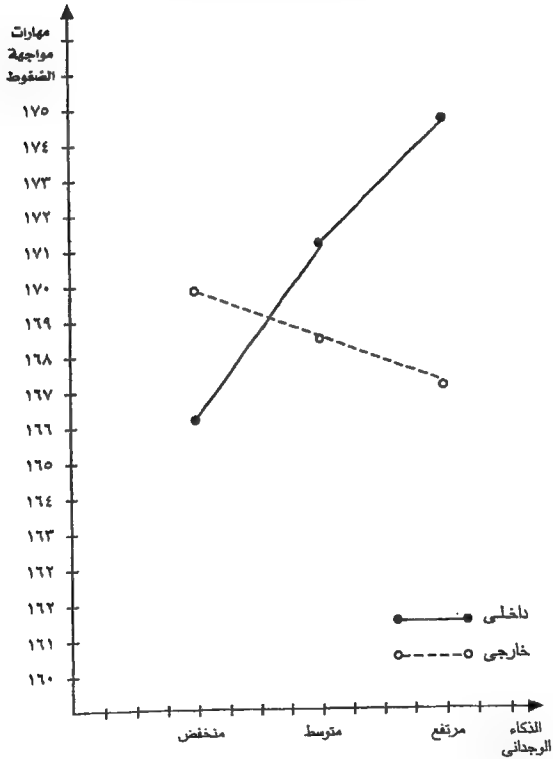
المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيمة (ت) لمتغيرات الدراسة

الذكاء الوجداني	مركز التحكم	
	داخلي	خارجي
مرتفع	١٧٤,٧٨٢٣	١٦٧,٢٨٥٧
متوسط	١٧١,٢٤٧٩	١٦٨,٤٤٥١
منخفض	١٦٦,٢٦٤٠	١٦٩,٨٨٢٧

شكل (١)

يوضح تفاعل مستوى الذكاء الوجداني ومركز التحكم

في مهارات مواجهة الضغوط



يتضح من التفاعل السابق ما يلى :

- ١ - أنه تفاعل غير ترتيبى .
- ٢ - طلاب مستوى الذكاء الوجدانى المرتفع ودخلوا للتحكم يملكون مهارات مواجهة ضغوط أعلى بكثير من الطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجدانى المتوسط والمنخفض ، ودخلوا للتحكم وكذلك الطلاب ذوى مستويات الذكاء الوجدانى المختلفة خارجى للتحكم .
- ٣ - الطلاب ذوى مستويات الذكاء الوجدانى المختلفة خارجى للتحكم أفضل فى مهارات مواجهة للضغوط من الطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجدانى المنخفض ودخلوا للتحكم .

مناقشة وتفسير النتائج :

أولاً : مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذا الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى مستويات الذكاء الوجدانى المختلفة فى مهارات مواجهة الضغوط . وبالنظر إلى جدول (٤) ، وجدول (٥) يتبين أن دلالة الفروق لصالح الطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجدانى المرتفع . وأن هذه الفروق غير دالة بين لطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجدانى المرتفع والمتوسط ، والمتوسط والمنخفض ، وهذا يدل على أن الفرض الأول قد تحقق جزئياً . وأن هذه الفروق كانت دالة فقط فى حالة مقارنة الطلاب ذوى مستويات الذكاء الوجدانى المرتفعة ، والطلاب ذوى مستويات الذكاء الوجدانى المنخفضة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجدانى المرتفع يملكون لامتلاك مهارات عالية إيجابية فى مواجهة الضغوط التى تعترض طريق حياتهم . فهم يستطيعون التكيف بشكل أفضل من غيرهم مع الضغط ، كما أن كفاءتهم الانفعالية تمكنهم من الانضباط والى تحكم فى المشاعر ، وجعلها تحت السيطرة يتميزون بقدرة عالية على حل المشكلات التى تعترض حياتهم . (١٨ : ٦٣)

كما يتميز أصحاب الذكاء الوجدانى المرتفع بأن لديهم وعى بذواتهم وثقة بأنفسهم ، وقدرة على تهدئة أنفسهم والتخلص من القلق وسرعة الاستئثار ، وينهضون من كبوات الحياة وتقلباتها بسرعة أكبر ، تساعد عقلانيتهم على إدارة عواطفهم وانفعالاتهم وأنهم قادرين على حل أنفسهم على الاستمرار فى مواجهة الإحباطات وقادرون على تنظيم حالتهم النفسية ومنع الأسى والألم الذى يشل قدرتهم على التفكير فى المواقف لضاعطة . (٣ : ٦٥ : ٧٥)

عكس الأفراد أصحاب مستوى الذكاء الوجداني المنخفض فإنهم لا يمتلكون مثل تلك المهارات الإيجابية في التعامل مع الضغوط ، سلبيون ، مستغرقون في انفعالاتهم لا يتحملون المسؤولية ، لا يبتغون في أنفسهم وقدراتهم ، يمتلكهم تماماً حالتهم النفسية ، غير مدركين تماماً لمشاعرهم للدرجة التي يضيعون فيها ويتوهون عن أهدافهم ، وأنهم أفس مغلوبون على أمرهم ، فاقنوا القدرة على السيطرة على عواطفهم . (٣ : ٧١)

ونستق هذه النتيجة مع دراسة " لى بالمبرج " و " لايبداس " (١٩٩٨) ودراسة رجب على شعبان (١٩٩٢) .

والفروق غير لدالة بين متوسطى ومنخفضى الذكاء الوجداني ، وبين مرتفعى ومتوسطى الذكاء الوجداني في مهارات مواجهة الضغوط، ويمكن تفسيرها بتقارب تلك المستويات في الذكاء الوجداني، مما يعنى تقارب المهارات التي يتعاملون بها مع الضغوط. أى أن أنماط السلوك التي يستخدمها هؤلاء الأفراد لمواجهة أحداث الحياة والتصدى لها والتكيف معها تكاد تكون هي تقريبا.

ثانيا : مناقشة وتفسير الفرض الثاني من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذا الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى مركز التحكم الداخلى والخارجى في مهارات مواجهة الضغوط .

وبالنظر إلى جدول (٤) وجدول (٥) يتبين أن دلالة الفروق لصالح الطلاب ذوى مركز التحكم الداخلى ، وهذا يدل على أن الفرض الثانى في الدراسة قد تحقق ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب ذوى مركز التحكم الداخلى يستخدمون أساليب مباشرة للتعامل مع المشكلة بصورة واقعية وعقلانية، مثابرون مثقلون يرون أن الفشل يمكن تغييره، أى ينمون استراتيجيات جديدة للتعامل مع الأزمات. قارون على ضبط انفعالاتهم والتحكم في مشاعرهم، ويبدون المرونة ويتقبلون التغيير ويستفيدون من خبرتهم السابقة، ويقترحون بدائل للتعامل مع مصدر الضغوط ثم يختارون أفضلها. فهم بذلك يملكون أساليب فعالة لمواجهة الضغوط والأزمات والتكيف معها .

بينما الأفراد ذوو مركز التحكم الخارجى أقل مثابرة وأقل توفيقاً يعتمدون على مساعدة الآخرين ، وهم أكثر شعوراً بالعجز والضعف ، ولعل إقداما ومغامرة وأكثر شعوراً بالقلق وإحساسا بالضغوط ، (١٨ : ٦٤)

أى يمكننا القول إن ذوى التحكم الخارجى يتناهبهم ردود أفعال انفعالية (ضيق ، وتوتر ، وانزعاج ، وقلق ، وإياس ، ..) مما يعكس على أسلوبهم في مواجهة الضغوط .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Lydia, Kasner (١٩٩٢) ، ودراسة Sundra F., Allenf., Dlugokinski (١٩٩٢) ودراسة Lissetem, Perez (١٩٩٧) .

ثالثاً : مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذ الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى مهارات مواجهة الضغوط .

وبالنظر إلى جدول (٤) وجدول (٥) يتبين أن دلالة الفروق لصالح البنين وهذا يدل على أن الفرض الثالث فى الدراسة قد تحقق .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك فروقاً فى الطريقة التى يدرك بها كل من الطلاب والطالبات الأحداث الضاغطة ، وقد تضع البيئة البنين فى مواقف تنافسية مما يستثير دافعيتهم للإنجاز بالمقارنة بالبنات اللاتى مازن تنظر إليهن البيئة على أنهن بعيداً عن تلك المنافسة ، ومن هنا يختلف البنين عن البنات سلوكياً فى كيفية معيهم نحو تحقيق أهدافهم وطموحاتهم وإنجازاتهم . فيدرك البنون البيئة على نحو واقعى سليم ، ويرون حياتهم ومواقفهم الضاغطة على نحو صحيح ومحدد مما يساعدهم على التهيئة الذهنية لفهم المواقف ، وإعادة بناء حياتهم ومواقفهم الضاغطة بطريقة إيجابية (٧ : ١٩٢) فالبنون يستطيعون مجابهة أو تحمل الصدمات ، ومن ثم يكون تأثيرها أقل وضوحاً عليهم من البنات اللاتى يتميزون بالتعاطف الوجدانى والإحساس بالعجز عن السيطرة على ما يحدث لهم فسيولوجياً وإنفعالياً ، نتيجة لإطلاق شرارة إنفلات الأعصاب التى تحدثه الحساسية البالغة أثناء حدوث الصدمة وما ينتج عنها من اضطراب ما بعد الصدمة ، ومن ثم يتأثرون أكثر من البنين .

كما أن التكوين النفسى للأثنى والطبيعة البيولوجية لها وما يصاحبها من زمة أعراض نفسية وعصبية تزيد من قلقها وتوترها ، وتضعف من تقبلها لذاتها ، كذلك غلبة للجوانب العاطفية تجعل البنات أكثر حساسية وتأثراً بالصدمات من البنين .

كما تجعل ميكانيزمات المواجهة لدى الإناث للمواقف النفسية الصادمة أقل قدرة منها لدى الذكور . (١٠ : ٤٦٠)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رجب على شعبان (١٩٩٢) .

رابعاً : مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذا الفرض وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين مستوى الذكاء الوجداني ومركز التحكم على مهارات مواجهة الضغوط ، وبالنظر إلى جدول (٤) ويشكل (١) يتضح وجود تفاعل ثنائي ذو أثر دال إحصائياً بين مستويات الذكاء الوجداني ومركز التحكم على مهارات مواجهة الضغوط ، وهو تفاعل غير ترقبى ، وهذا يدل على أن الفرض الرابع للدراسة قد تحقق . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع ومركز التحكم الداخلي يملكون مهارات مواجهة للضغوط إيجابية أكثر من الطلاب ذوي مستوى الذكاء الوجداني المنخفض والمتوسط ودخلوا التحكم أو حتى الطلاب الذين يصنفون على أن مركز التحكم لديهم خارجي من جميع مستويات الذكاء الوجداني .

كذلك ينقسم الأفراد إلى قسمين من حيث الأساليب التي يستخدمونها في التعامل مع الضغوط . قسم يستخدم أساليب إيجابية في التعامل (مثابة - كفاح - تعقل - تروى - ثقة بالنفس) ، وقسم آخر يستخدم أساليب سلبية في التعامل (هروب - استسلام - انحراف) . وإذا ما نظرنا إلى الأفراد ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع ووجه الضبط الداخلية نجد أنهم ينطبق عليهم خصائص القسم الأول من الأفراد ، فهم يملكون مهارات اجتماعية جيدة تجعلهم أكثر فاعلية وأكثر قدرة على ضبط النفس ، لديهم قدرة على تحمل الضغوط التي تأتي بها الحياة ، بينما تنطبق خصائص القسم الثاني من الأفراد على ذوي الذكاء الوجداني المنخفض ومركز التحكم الخارجي الذين تقلصهم تلك المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل الناجح مع ضغوط الحياة ، فهم مشسومون ولديهم إحساس بالعجز ، أكثر بأساً وقل ثقة بالنفس ، وأقل تكيفاً وأكثر شعوراً بالضغط .

خامساً : مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذا الفرض وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين مستوى الذكاء الوجداني والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .

وبالنظر إلى جدول (٤) يتضح عدم وجود هذا التفاعل الثنائي ، أي أن الفرض الخامس للدراسة لم يتحقق ، ويمكن تفسير ذلك بأن الأفراد ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع يستطيعون التكيف بلجاجة مع ظروف الحياة المضاعطة بما يملكونه من مهارات اجتماعية لازمة لهذا التكيف الناجح مع الحياة وصدماتها بغض النظر عن نوع الأفراد ببنياً كانوا أم بنات .

فالأذكىاء عاطفياً من الرجال متوازنون اجتماعياً ، وصرحاء ، ولا يميلون إلى الاستغراق فى القلق ، مستعملون للمسئولية ، كذلك الذكيات عاطفياً من النساء يتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة ، يتقن فى نواتهن ، مثل الرجال اجتماعيات غير متحفظات يستطعن التكيف مع الضغوط ومن النادر أن يشعرن بالذنب أو القلق ولا يستغرقن فى التأمل .

كما يمكن تفسير النتيجة بأن كلا من مستوى الذكاء الوجدانى والنوع يؤثر كل منها بطريقة مستقلة عن الآخر فى مهارات مواجهة الضغوط .

سادساً : مناقشة وتفسير نتائج الفرض السادس من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذا الفرض وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل التفاضلى بين مركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .

وبالنظر إلى جدول (٤) يتضح عدم وجود تأثير تفاضى دال إحصائياً بين مركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط ، أى أن الفرض السادس من الدراسة لم يتحقق ، ويمكن تفسير ذلك بأن الأفراد ذوى وجهة الضبط الداخلى يستخدمون أساليب مباشرة للتعامل مع المشكلات والضغوط والأزمات والتكيف معها ، بينما الأفراد ذوى وجهة الضبط الخارجى يستخدمون أساليب غير مباشرة للتعامل مع ضغوط الحياة ، فهم أقل توفيقاً وأقل إقداماً ومغامرة وأكثر إحساساً بالفضوض بغض النظر عن الأفراد بنيناً كانوا أم بنات .

سابعاً : مناقشة وتفسير نتائج الفرض السابع من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذا الفرض وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثلاثى بين مستوى الذكاء الوجدانى ومركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط ، وبالنظر إلى جدول (٤) يتضح عدم وجود تأثير تفاضى دال إحصائياً بين مستوى الذكاء الوجدانى ومركز التحكم والنوع على مهارات المواجهة ، أى أن الفرض السابع من فروض الدراسة لم يتحقق . ويمكن تفسير ذلك بأن الآثار الرئيسية للمتغيرات الثلاثة (مستوى الذكاء الوجدانى ومركز التحكم والنوع) كل على حده كانت دالة على مهارات مواجهة الضغوط ، وقد سبق تفسير هذه الجوانب فى تفسير الآثار الرئيسية .

توصيات الدراسة :

من خلال ما توصل إليه الباحث من نتائج يمكن اقتراح التوصيات التالية :

- ١ - ضرورة البحث في أساليب وطرق تعامل الأفراد مع المواقف الضاغطة لما لها من علاقة بالصحة النفسية والجسمية للأفراد .
- ٢ - الاهتمام بالتساؤل : كيف يتعامل الأفراد بنجاح مع المواقف الضاغطة ؟ مع التأكيد على المهارات الإيجابية في التعامل مع الضغوط .
- ٣ - بناء برامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأفراد باعتباره أحد المهارات الاجتماعية اللازمة للتوافق الناجح مع ضغوط الحياة .
- ٤ - إنشاء مراكز علمية متخصصة تهتم بتقديم برامج تدريبية للفرد بهدف تنمية قدراته على مواجهة الضغوط في المجالات المختلفة .

مراجع الدراسة :

- ١ - جمال زكي أبو مرق (١٩٩٩) : مركز التحكم وعلاقته بمتغيرات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة في بعض المدارس الأهلية والحكومية بمدينة مكة المكرمة ، مجلة كلية التربية بـاسيوط ، العدد (١٥)، الجزء (٢) ، ص ١ - ٣.
- ٢ - دانييل جولمان (٢٠٠٠) : الذكاء العاطفي ، ترجمة إيلي الجبالي ، مراجعة محمد يونس ، عالم المعرفة ، العدد ٢٦٢ ، أكتوبر ٢٠٠٠ ، الكويت .
- ٣ - رسلوة رجب عوض (٢٠٠١) : ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة (للتشخيص والعلاج) ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- ٤ - رجب علي شعبان (١٩٩٢) : لعلاقة بين أساليب التعامل مع الأزمات والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية ، مجلة علم النفس ، العدد الرابع والعشرون ، لسنة لملاسة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ص ١٠٤ - ١٢٤ .
- ٥ - رجب علي شعبان محمد (٢٠٠١) : الإتيجاز الأكاديمي وعلاقته بالتفانول والتشاؤم والدافعية وأساليب مواجهة المشكلات لدى طالبات الجامعة "دراسة تنبؤية" ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الحادي عشر ، العدد ٣٢ يوليو ٢٠٠١ ، الأقنلو المصرية ، القاهرة ، ص ١٦٥ : ٢٠٥ .
- ٦ - سيد عبد العظيم محمد (٢٠٠٠) : تحمل الضغوط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لدى عينة من الشباب الجامعي ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية للتربية ، جامعة المنوفية ، المجلد (١٤) ، العدد الأول ، يوليو ٢٠٠٠ ، ص ٨٠ - ٨٦ .

- ٧ - صبحى الكافورى (٢٠٠٠) : فعالية برنامج علاجي سلوكي معرفي في إدارة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد (٣) ، السنة (١٥) ، ٢٠٠٠ ، ص ٩٧ - ١٢٢ .
- ٨ - عابد عبد الله النفيحي (١٩٩٩) : التنشيط بالتعليم للدراسي من خلال المطلوب المعرفي - الاعتماد والاستقلال ووجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها ، مجلة كلية التربية بالمنيا ، جامعة المنيا ، المجلد (١٢) ، العدد (٣) يناير ١٩٩٩ ، ص ٥٠ - ٥٣ .
- ٩ - عادل السعيد البنا ، سعيد عبد القى (٢٠٠٢) : دليل مقياس مهارات مواجهة الضغوط (تحت للنشر) .
- ١٠ - عبد الحميد محمد على (٢٠٠١) : السمات النفسية وعلاقتها بالسلوك للتولقي لدى عينة من طلاب الجامعة دراسة سيكومترية كينكية ، المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس (الأسرة في القرن الحادي والعشرين) ، تحديث الواقع وآفاق المستقبل ، ص ٤٣٣ : ٤٨٣ .
- ١١ - عبيد الحسى على العود ، منصور محمد السيد (١٩٩٩) : الضغوط النفسية وقلق الامتحانات وأثرها على معدلات التحصيل التراكمية لدى الطلاب الجامعيين، مجلة كلية التربية بالمنيا ، جامعة المنيا ، المجلد (١٣) ، العدد (١) ، يوليو ١٩٩٩ ، ص ١٤٠ - ١٦٠ .
- ١٢ - فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨) : الذكاء الانفعالي ، مفهومه وقياسه ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد الثامن والثلاثين ، ص ١ : ٣١ .
- ١٣ - فاروق عبد الفتاح (١٩٨٣) : تعليمات اختبار مركز التحكم ، القاهرة ، النهضة المعربية .
- ١٤ - نطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٤) : مقياس صابيات تحمل الضغوط، القاهرة ، الأجلو المصرية .
- ١٥ - مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠) : كراسة تعليمات اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين، دار النهضة المصرية ، القاهرة .
- ١٦ - محمد إبراهيم جودة هلال (١٩٩٩) : دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة ، مجلة للتربية بنها ، جامعة الزقازيق ، المجلد (١٠)، الممد (٤) ، أكتوبر ١٩٩٩ ، ص ٥٣ - ٧٥ .

١٧- محمد علي كامل محمد مصطفى (٢٠٠١) : دراسة مقارنة لبروفيات " الضغوط النفسية " و "الاجهاد النفسي " لدى ثلاث مجموعات ذات مستويات مختلفة من " الطاقة النفسية العالية " ، مجلة كلية التربية ، طنطا ، جامعة طنطا ، العدد الثلاثون ، المجلد الثاني ، ٢٠٠١ ، ص ١٥٩ - ٢١٩ .

١٨- محمد نبيه بندير المتولي (١٩٩٠) : وجهة الضبط الدخلي - الخارجي وعلاقتها بأساليب الاستجابات المتطرفة - المعتمدة لدى الجنسين ، مجلة كلية التربية بنحوياط ، جامعة المنصورة ن الجزء الأول ، يناير ١٩٩٠ ، ص ٢٠٧ - ٢١٢ .

١٩- نجاة زكي موسى ، منيعة عثمان عبد الفضيل (١٩٩٨) : أساليب مواجهة المشكلات في علاقتها بكل من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية بمدينة المنيا (دراسة تنبؤية) ، مجلة كلية التربية بالمنيا ، جامعة المنيا ، العدد (١) ، المجلد (١٢) ، يوليو ١٩٩٨ ، ص ٤٦١ - ٤٨٩ .

٢٠- نجاة علي توفيق ، نلجي محمد حسن درويش (٢٠٠٠) : الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والمزو المبني للتحصيل لدى طلاب الثانوية العامة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، بحث ودراسات مؤتمر " نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة ٤ - ٥ أبريل ٢٠٠٠ ، ص ٢٦٢ - ٢٦٦ .

٢١- نجادى ونيس حبشى ، رافت عطية بالهوم (٢٠٠٠) : الضغوط النفسية لعمل مدراء ونظار ووكلاء المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية بمدينة المنيا ، مجلة كلية التربية بالمنيا ، جامعة المنيا ، العدد (٣) ، المجلد (١٣) ، يناير ٢٠٠٠ ، ص ١٨١ - ١٨٩ .

٢٢- هشام إبراهيم عبد الله محمد (٢٠٠١) : العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة والشمور بالوحدة النفسية لدى عينة من الممنين ، المؤتمر المنوي الثاني لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، الأسرة في القرن الحادي والعشرين (تحديثات الواقع وآفاق المستقبل) ، ص ٣٥٥ - ٣٩٩ .

23- Allen, Sandra F, Dlugokiniski, Ericl. (1992) : Teaching Children Emotional Competence Skills in the Classroom . ERIC - NO : ED 352595 .

24- Compas, Bruce E. and Others (1991) : Perceived Control and Coping with Stress : A Developmental Perspective ERIC - NQ : EJ 438678 .

25- Comping Skills Inventory Test (1996) : Http : www.queendom. Com/tests/career/coping - skills. Htm/ p. 1 - 9 .

- 26- Daniel Golman (1998) : An EI – Based Theory of Performance. From the book of the Emotionally intelligent workplace. Edited by, Cary Cherniss and Daniel Goleman. P. 1 – 17 .
- 27- Ford, Cynthia A., and Others (1996) : Factors that Contribute to Academic Resilience among urban “ At-risk” African American Male College Students. ERIC – NO : EJ 548413 .
- 28- Kalsner, Lydia (1992) : The Influence of Developmental and Emotional Factors on Success in College. ERIC – NO : ED 350895.
- 29- Kwan, Patrickc. F (1992) : On a pedestal. Effects of Intellectual – Giftedness and some implication for programme Planning. ERIC – NO : EJ 546558 .
- 30- Lapidus, Leah Blumberg (1998) : Integrative Research and Intervention to Facilitate child and family Development, Education, Readiness for Head start and family self – sufficiency. ERIC – NO : ED 424001 .
- 31- Locus of Control. Content and general Comments : info @ ncrel. Org
Technical information : pway tech @ contact ncrel – org .
- 32- MC Combs. (1991) : Locus of control North central Regional Educational laboratory – Available online. <http://www.ncrel-org/sdrs/areas/issues/issues/students/learning/1r21 Locus. Htm> .
- 33- Perez, Lisette M. (1997) : Children Coping with chronic illness. ERIC – NO : ED 407638 .
- 34- Robinson, Edward H, and Others (1990) : Coping with Fears and stress. An Activity Guide : Grades K – 8. ERIC – NO : ED 328832 .
- 35- Stock, Byron (1992) : Second Wing : Bringing Good Coping Skills Materials to More Adult students. Final Narrative Report (and) Coping Skills for Adult Series. ERIC – NO : ED 353401 .
- 36- Stock, Byron (1996) : Getting to the Heart of performance ERIC – NO : EJ 529761 .

الملاحق

ملحق رقم (١)

مقياس مهارات مواجهة الضغوط

تعليمات :

عزيزي الطالب / الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

لقد صُمم هذا المقياس بفرض مساعدتك وأن تستخدم لية بيانات فيه لأغراض البحث العلمي. والمطلوب منك أن تعبر عن رأيك وتضع علامة (✓) أمام كل إجابة تعبر عن وجهة نظرك والتي يمكن أن تحقق أفضل النتائج في الموقف الذي أنت بصددده . أى ضع علامة أسفل (تنطبق تماماً - تنطبق غالباً - تنطبق أحياناً - تنطبق نادراً - لا تنطبق مطلقاً) في ورقة الإجابة مع العلم بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة . كذلك فالمقياس ليس له وقت محدد ، ولكن حاول أن نجيب بسرعة ، وعلى كل موقف ، ولا تضع علامتين أمام كل موقف واحد في ورق الإجابة .

وشكرا لكم حسن تعاونكم،،،

الباحث

اختبار (م.م. ض)

م	لا تطبق مطلقاً	تطبق نادرًا	تطبق أحيانًا	تطبق غالبًا	تطبق دائما
١					أقبل تعبيرات المشاعر المشابهة من الآخرين .
٢					من الضروري أن أحصل على بعض الراحة لنفسى .
٣					عقلي يرتبك عندما أتمرض لأية مواقف ضاغطة .
٤					أثق فى أحكامى .
٥					لدى مشكلات فى السيطرة على اندفاعى .
٦					أعرف أين أجد المعلومات التى أحتاجها .
٧					يطاردنى القلق وتذكر المشكلات حتى فى مواقف المتعة والفرح .
٨					عندما أكون فى حاجة لشيء أقبل الدعم من الآخرين .
٩					أجد نفسى فى مواقف مربكة ومحيرة باستمرار .
١٠					أحب اكتشاف الأشياء الجديدة .
١١					أعتقد أن هناك طريقاً للخروج من كل موقف مشكل .
١٢					عند الحاجة أستغنى عن الأشياء فى أغراض غير تلك التى صممت أصلاً لها
١٣					أكون قادراً على تطبيق ما تعلمته فى المواقف الجديدة.
١٤					عندما أكون فى مشكلة من الصعب على أن أجد شخصاً أتعلمت منه
١٥					أدرك أفعالات الآخرين .
١٦					أكون قادراً على تطوير أفكارى وخططى التى تأخذنى إلى حيث أريد .
١٧					قبل اتخاذ أى قرار ، أكون قادراً على التنبؤ بالنتائج والاحتمالات الممكنة .
١٨					أفضل أن أكون مشاهداً ، على أن أبدأ بالمخاطرة فى أى موقف .
١٩					أعترف بأخطائى وأعلم منها .
٢٠					من السهل أن أخطئ .
٢١					عندما تتغير معطيات الموقف ، أعدل من خططى .
٢٢					لدى القدرة على تهيئة نفسى وتعبئة طاقاتى الجسمية والانفعالية والعملية التى أحتاجها لتنفيذ المهمة .
٢٣					أفعل بطريقتى غير مناسبة عندما تفلجتى المواقف .
٢٤					أعطى نفسى وقتاً للاسترخاء .
٢٥					من الصعب أن أجد الإستجابة المناسبة حينما أعطى موقف مشكل .

٢	لا تنطبق مطلقاً	٧ تنطبق لغالباً	٦ تنطبق لغالباً	٥ تنطبق لغالباً	٤ تنطبق لغالباً	٣ تنطبق لغالباً	٢ تنطبق لغالباً	١ تنطبق لغالباً
٢٦	أضيق أهدأ بما يكفي لتحقيقها .							
٢٧	أفضل العمل المعتاد (الروتيني) عن الأعمال والمهام التي تحمل مفاجآت .							
٢٨	أشعر بالصدمة عندما أفشل في أي شيء .							
٢٩	عندما تكون لدى مشكلات أفضل الاحتفاظ بها لنفسى .							
٣٠	أكره الليسنت المتغيرة (مثل التنقل ، الوظيفة المتغيرة ، المدرسة المتغيرة ، السفر) .							
٣١	أجد صعوبة في تعلم الأشياء الجديدة .							
٣٢	أفهم ما يتوقعه الآخرون منى .							
٣٣	عندما أريد شيئاً ما ولا أدركه (ولا أستطيع تحقيقه) أعود سريعاً لنقطة البداية .							
٣٤	يسدرك الآخرون العلاقات بين الأشياء أو المواقف بدرجة تفوق إدراكتي لها .							
٣٥	أشعر بالحيرة عندما أكون مرحاً .							
٣٦	أفصّل مع المواقف المشكلة بنفس الطريقة مهما اختلفت الظروف .							
٣٧	أستمتع بالاستجمام الفصّل (مثل التريض ، والقراءة ، والتسلية المفيدة ...) .							
٣٨	أعتمد على الآخرين في اتخاذ القرارات وحل مشكلاتي الخاصة .							
٣٩	أستطيع الربط بين احتياجاتي وتبريرها منطقياً .							
٤٠	أحل مشكلة مهمة أضيق بعض الاستراتيجيات وأختار منها ما يبدو هو الأفضل .							
٤١	أكره الحلول الوسط .							
٤٢	أستخدم قدرتي الذاتية لأقصى حد ممكن .							
٤٣	عندما يتطلب منى الموقف تغييراً في الخطة أو الطريقة التي ألت التعامل به فيه أشعر بالارتباك .							
٤٤	في ضوء التطورات الحديثة أكون مولماً بتغيير أرائى .							
٤٥	أجد مميزات الضحك .							

ملحق رقم (٢)

(ك . ج)

تعليمات :

عزيزى الطالب / الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

لقد صُمم هذا المقياس بغرض مساعدتك وإن تستخدم أية بيانات فيه إلا فى مجال خدمتك.

والمطلوب منك :

أن تعبر عن رأيك وتضع علامة (✓) أمام كل إجابة تعبر عن وجهة نظرك والتي يمكن أن تحقق أفضل النتائج فى الموقف الذى أنت بصدد . أسفل (أ - أو - ب - ب - أو - ج) فى ورقة الإجابة مع العلم بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة .

١ - المقياس ليس له وقت محدد ولكن حاول أن تجيب بسرعة .

٢ - الرجاء أن تجيب على كل موقف .

٣ - لا تضع علامتين أمام موقف واحد فى ورقة الإجابة .

٤ - الرجاء ملء البيانات الخاصة قبل الإجابة .

وشكركم حسن تعاونكم،،،

الباحث

- ١ - عندما أشعر بالضيق والغضب ، لا أعرف السبب في ذلك :
(أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) نادراً
- ٢ - لا أشعر بالرضا عن نفسي من كثرة الأخطاء التي ألق فيها :
(أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) نادراً
- ٣ - عندما أشعر بالقلق أستطيع أن أعرف بأنني سيئ مهما أفعل :
(أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) نادراً
- ٤ - نظرات بعض الناس تجعلني أشعر بأنني سيئ مهما أفعل :
(أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) نادراً
- ٥ - أميل إلى شراء بعض الأشياء التي لا أستطيع توفير ثمنها وذلك :
(أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) نادراً
- ٦ - عندما أخطئ أقول أشياء تحط من ذاتي ، مثل " أنا خاسر " أو " أنا غبي " - " غبي " أو
أنا لا أستطيع أن أفعل أي شيء بالشكل الصحيح :
(أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) نادراً
- ٧ - أصاب بالخجل بسبب مظهرى أو تصرفاتى وذلك :
(أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) نادراً
- ٨ - أشعر بعدم الارتياح في المواقف التي ينتظر منى فيها أن أبدى حياً جارفاً - وذلك :
(أ) غالباً (ب) أحياناً (ج) نادراً
- ٩ - يتألمني إحساس غير طبيعي عندما أعانق شخصاً ما من غير أفراد العائلة المقربين :
(أ) حقيقى جداً (ب) حقيقى نوعاً (ج) غير حقيقى إطلاقاً
- ١٠ - عندما أرى شيئاً ما أحبه أريد الحصول عليه أبذل قصارى جهدى لتحقيق ذلك :
(أ) دائماً (ب) أحياناً (ج) أبداً
- ١١ - أميل عادة إلى أن أرى نفسي كما هي في معظم الأوقات :
(أ) أوافق (ب) أوافق إلى حد ما (ج) لا أوافق

- ١٢ - أشعر بأننى أقول أشياء أندم عليها كثيراً فيما بعد :
(أ) دائماً (ب) أحياناً (ج) لا أوافق
- ١٣ - أشعر بأننى قوى وكفء :
(أ) دائماً (ب) أحياناً (ج) أبداً
- ١٤ - أزعج عندما اضطر لمواجهة شخص غاضب :
(أ) معظم الوقت (ب) أحياناً (ج) أبداً
- ١٥ - أشعر بأن ردود أفعال الناس تأتى على نحو غير متوقع :
(أ) فى معظم الوقت (ب) أحياناً (ج) نادراً
- ١٦ - أشعر بالحاجة إلى أن أكون مختلفاً ومهماً :
(أ) حقيقى جداً (ب) حقيقى نوعاً (ج) غير حقيقى إطلاقاً
- ١٧ - عندما أقوم بعمل أى شىء لا أستطيع إتجاره حتى نهايته :
(أ) بانتظام (ب) أحياناً (ج) أبداً
- ١٨ - لا أستطيع الكف عن التفكير فى مشاكلى :
(أ) معظم الوقت (ب) أحياناً (ج) أبداً
- ١٩ - من الأفضل أن نظل هادئاً ومحليداً حتى نعرف حقيقة الشخص الذى تواجهه :
(أ) أوافق (ب) أوافق إلى حد ما (ج) لا أوافق
- ٢٠ - أشعر بأننى أفعل كل ما فى وسعى لكى أمتنع نفسى من البكاء :
(أ) فى معظم الوقت (ب) أوافق إلى حد ما (ج) أبداً
- ٢١ - لا أستطيع أن أعبر عما أشعر به تجاه الآخرين :
(أ) معظم الوقت (ب) أحياناً (ج) أبداً
- ٢٢ - أشعر بالاستمتاع عندما أكون مع أصدقائى :
(أ) معظم الوقت (ب) أحياناً (ج) أبداً
- ٢٣ - أبذل قصارى جهدى حتى فى حالة عدم وجود أحد يرى ذلك :
(أ) معظم الوقت (ب) أحياناً (ج) نادراً

- ٢٤ - أشعر بالملل :
 (أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً
- ٢٥ - أميل إلى امتداح الناس عندما أشعر بأنهم يستحقون ذلك :
 (أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً
- ٢٦ - أتشغل بأشياء لا يهتم بها الآخرون ولا يذكرون فيها :
 (أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً
- ٢٧ - أشعر بحاجة إلى تعزيز الآخرين لسلوكي حتى أتحرك :
 (أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً
- ٢٨ - أشعر بعدم الارتياح عندما أتعامل مع الناس العاطفيين :
 (أ) حقيقي جداً (ب) حقيقي نوعاً (ج) غير حقيقي إطلاقاً
- ٢٩ - أحاول معرفة الأسباب التي تكمن وراء تقديم بعض الأفراد أي خدمة لي دون أن أطلب ذلك :
 (أ) حقيقي (ب) حقيقي نوعاً (ج) غير حقيقي إطلاقاً
- ٣٠ - حياتي يعرضها الكثير من العقبات :
 (أ) حقيقي (ب) حقيقي نوعاً (ج) غير حقيقي إطلاقاً
- ٣١ - لا أؤذي عن صلي حتى يتمكن الآخرون :
 (أ) حقيقي (ب) حقيقي نوعاً (ج) غير حقيقي إطلاقاً
- ٣٢ - عندما أسمع بمشكلة شخص آخر ، أحاول البحث عن حلول ممكنة لها :
 (أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً
- ٣٣ - أفضل أن أفل ما يتوقعه الناس مني ، حتى عندما لا أتفق معهم :
 (أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً
- ٣٤ - أشعر بأن الآخرين يرون أن رد فعلي زائد عن الحد إزاء المشكلات البسيطة :
 (أ) دائماً (ب) أحيانا (ج) أبداً

- ٣٥ - أميل إلى محاولة إتهاء أى عمل أبذره :
 (أ) دائماً (ب) أحيانا (ج) أبداً
- ٣٦ - مهما كان ما أنجزه يظل لدى شعور مزعج بأنه على أن أنجز أكثر :
 (أ) دائماً (ب) أحيانا (ج) أبداً
- ٣٧ - شعور بالتعاسة لأسباب لا لفهمها :
 (أ) حقيقى (ب) حقيقى نوعاً (ج) غير حقيقى إطلاقاً
- ٣٨ - لدى إحساس بالثقة فى قدراتى :
 (أ) دائماً (ب) أحيانا (ج) أبداً
- ٣٩ - أميل إلى اتخاذ خطوات وإجراءات معروفة (محددة) عندما تواجهنى مشكلة :
 (أ) دائماً (ب) أحيانا (ج) أبداً
- ٤٠ - عندما أفضّل فى مهمة أولاً لأؤديها بالشكل الذى أحبه فإن ذلك يرجع عادة إلى :
 (أ) نقص الاستعداد أو الجهد من جانبى .
 (ب) أشياء لا علاقة لى بها مثل (الصعوبة البالغة للمهمة ، الطقس الرديئ ، التوقيت غير المناسب) .
 (ج) مجموعة عوامل ، معظمها أشياء أستطيع تغييرها .
- ٤١ - أميل دائماً إلى أن أكون مستعداً وقادراً على مناقشة عدد من الأمور :
 (أ) لا يحدث ذلك (ب) حسب الظروف (ج) صحيح تماماً
- ٤٢ - أتحفز بشدة عندما :
 (أ) أتصور للنتيجة المتوقعة ثم أبذل ما فى وسعى لتحقيقها .
 (ب) أسمى للنتيجة الممكنة وأفعل ما يلزم عمله .
 (ج) أتصور اسوأ نتيجة ممكنة ثم أبذل كل ما فى وسعى لتلافيها .
- ٤٣ - تقدير حجم شئىء ما يعتبر :
 (أ) أمراً لم أحاوله قط .
 (ب) واحداً من أقوى اهتماماتى .
 (ج) واحداً من أضعف اهتماماتى .

- ٤٤ - في حالة وجود شيء ما لا يمرنى أن أفعله فإتنى :
- (أ) أبحث عن شخص أخبر بفعله نيابة عني .
- (ب) أفعله حالاً وأنتهى منه .
- (ج) أرفض عمل هذا الشيء .
- ٤٥ - من وجهة نظري تعتمد السعادة بدرجة كبيرة على :
- (أ) حظ الشخص .
- (ب) المجتمع والاقتصاد .
- (ج) بيئة للشخص وجهده .
- ٤٦ - إذا شعرت بالضيق فإتنى :
- (أ) عادة لا أستطيع تمييز ما أشعر به بالضبط .
- (ب) أستطيع أن أخبر عن شعوري بالضبط مثل شعوري بالحزن ، أو اللذيمة أو الوحدة ، أو الغضب .
- (ج) لا أضيع الوقت في محاولة تصور ما أشعر به بالضبط .
- ٤٧ - في محيط على أمل إلى تفضيل :
- (أ) الجوار .
- (ب) مكان العمل .
- (ج) العائلة الكبيرة .
- ٤٨ - إذا واجهتنى مشكلة كبيرة ووجدت صعوبة بالغة في التعامل معها فإتنى أمل إلى أن :
- (أ) أطلب النصيحة من أحد أصدقائي .
- (ب) أظواهر بأنها غير موجودة .
- (ج) أتعامل معها بنفسى .
- ٤٩ - إذا شعرت بالتوتر والضيق (بعد التعامل مع المسئولين أو أى موظف حكومى آخر) فإتنى :
- (أ) أجد سبباً للإنفجار .
- (ب) أتحدث مع شخص آخر لتفريج همى .
- (ج) أترجع للخلف وأعيد تقييم الموقف .

- ٥٠ - هل نركز فى إتخاذك لقرارت هامة بتواءم مع إحصاسك الداخلى أم أنه :
- (أ) ليس له أى أثر مطلقا على القرار .
- (ب) له قدر كبير من الأثر على القرار .
- (ج) له بعض الأثر على القرار .
- ٥١ - إذا وجه إلى شخص ما ألفاظاً نابية فبئنى :
- (أ) أتجاهل الموضوع .
- (ب) أولجه للشخص .
- (ج) أثار لنفسى بسرعة .
- ٥٢ - عند توقع حدوث شيء جديد فبئنى :
- (أ) أتوقع الأفضل ، وإذا لم يتحقق فسوف أتعامل معه كواقع .
- (ب) أتقبل الأمر كما هو فليس لى مفاهيم أخرى متوقعة .
- (ج) أظل متشككاً حتى تتوفر لى أسباب لتغيير رأى .
- ٥٣ - إذا أرتكبت خطأ ما يخالف القانون فبئنى :
- (أ) لا أهتم غالباً .
- (ب) أظل متئترا لفترة طويلة .
- (ج) أشعر بالتأثر لفترة بسيطة .
- ٥٤ - " يختلف الناس اختلافاً كبيراً فى مقدار الأهمية التى تحملها الصداقة لهم " - وعلى ضوء هذه العبارة - فأى من الجمل التالية تصفك أحسن وصف :
- (أ) أظل فاقد الثقة لفترة طويلة قبل أن لأصدق أحدا .
- (ب) أنا عاجز عن تكوين معارف أو أصدقاء .
- (ج) أكون معارف وأصدقاء بسهولة .
- ٥٥ - عندما أحتاج لنقل إحساساتى الإيجابية إلى أحد الأشخاص أفضّل :
- (أ) أن أنقل ذلك لشخص آخر ، على أمل أن تصل الرسالة للشخص المطلوب .
- (ب) تحقيق ذلك بعمل شيء جميل لذلك الشخص .
- (ج) أن أحتفظ بذلك لنفسى حتى لا أفسد الشخص .

٥٦ - عندما تريد إبلاغ بعض أصدقائك لأخباراً غير مسارة فبذلك :

- (أ) تحاول إرسال من يبلغهم بذلك .
- (ب) تختار الظروف المناسبة لتبلغهم لتبأ الحزين .
- (ج) تبلغهم بالخبر دون الاهتمام بالظروف حولهم .

٥٧ - أمول دائماً إلى :

- (أ) تحديد أهداف يسهل تحقيقها نسبياً ولا تثير الكثير من التحديات .
- (ب) عدم تحديد أهداف على الإطلاق والسير حسب الظروف .
- (ج) تحديد أهداف طموحة بصرف النظر عن إمكانية تنفيذها .

٥٨ - " إيمان " سيدة أعمال عائلية ، ورغم تعليمها المحدود تستطيع أن تدير مشروعها الصغير بنجاح ، بنسبون ، ومحل لبيع الهدايا ، وهي أم عظيمة ومحبوبة تماماً في المجتمع المحيط ، وعندما تذهب إلى حفل أو أي تجمع اجتماعي آخر (مناسبات) فتبها تتجنب الحديث عن أي شيء سوى طفلها نورا ، مصطفى ، والأحداث المحلية ، والسبب الذي يدفعها للضيق بأي موضوع آخر هو :

- (أ) رغبتها في تجنب الموضوعات الساخنة (مثل السياسة وغيرها) .
- (ب) إيمانها بمستقبل نورا ومصطفى وأن الأطفال هم أكثر الموضوعات أهمية .
- (ج) رغبتها في الإبقاء على الحديث في نطاق حدود محادثة .

٥٩ - كان " أحمد " سنة ويقاوم مشكلة زيادة الوزن معظم مراهقته ورشده وجرب أنظمة غذائية متعددة ، واستخدم أدوية عديدة للتخسيس ، وبدأ برامج تدريبات كثيرة قصيرة الأجل " ولم ينجح أي من تلك الأساليب ، لأنه لم يكن قادراً أبداً على الالتزام ببرامج إتقاص الوزن .

وفي الشهر التالي سوف يبلغ من الأربعة ، وقرر أن تضع تلك المرحلة - نهاية الأيام السدانة لديه - فسوف ينقص وزنه ويبدأ رشيقاً ، مهما كلفه ذلك ، إنه ملئ بالحماس ، مستعد للموت جوعاً حتى تجف آخر خلية دهنية عنده - فأى استراتيجية تخسيس يمكن أن تعطيه أفضل فرصة للوصول إلى هدفه ؟

- (أ) يبدأ برنامجاً بالغ الصعوبة (رجيماً غذائياً صارماً وتمرينات عنيفة) والذي يتطلب قدراً كبيراً من قوة الإرادة ويعطى نتائج الأولى في غضون أيام .

- (ب) أن يبدأ نظاماً غذائياً منتظماً يؤدي إلى إنقاص عدة كيلو جرامات قليلة خلال الأسبوعين الأولين مع ممارسة تمرين خفيف .
- (ج) أن يوفر بعض النقود ويذهب لشطف الدهون ، فلن يستطيع إنقاص وزنه إلا بهذه الطريقة .

٦٠ - " ناهد " سكرتيرة فقيرة ، ولكنها ذات شخصية صعبة وهي تعمل في مدرسة طبية مع أحد الأساتذة وهي لطيفة في العادة مع رؤسائها ، ولكنها تتمسك بمواصفات عملها بشكل صارم ، فهي لا تستطيع مجاراة أى من السكرتيرات الأخريات ، فإنها في واقع الأمر تنصرف كما لو كانت أعلى منهن ، وهي تسبب المصاعب لكل الطلاب ، فهي نجعلهم ينتظرون بلا داع ، وتوجه لهم ألفاظاً قاسية وتركز على أخطائهم البسيطة ، وتستمتع حقاً عندما يلغون في ورطة ، والسبب الذي تفسر به سلوك ناهد نحو الطلاب هو :

(أ) أنها تعاني من عقدة نقص وتعرضها بهذا الشكل .

(ب) أنها تؤمن بأن كل الطلاب غير أكفاء .

(ج) أنها في الحقيقة تعتقد أنها أرشق من أى شخص آخر .

٦١ - (على خلفية السؤال السابق) بالنسبة لكل طالب مستجد فإن أحسن طريقة للتعامل مع ناهد هي :

- (أ) أن تبين لها أنك معجب بخبرتها كمسكرتيرة وتطلب منها النصيحة .
- (ب) أن تسقيها من نفس الكأس وتتجاهلها تماماً .
- (ج) تذكرها بطريقة ودية بطبيعة عملها ومكانها .
- ٦٢ - أنت تعيش وحيداً ولكن أقضج أن آخر شخص صادقته على التقيض منك تماماً ، وبالتكسیر سيما مضى تذكر أنه لم يكن لك صديق مخلص لمدة عامين ، فكيف يكون رد فعلك ؟

- (أ) أظل مقاتلاً وأقرر الاستمرار في البحث عن صديق حتى أجد الصديق .
- (ب) أقرر للتوقف عن البحث مؤقتاً وانتظر أن يجدني الشخص المناسب .
- (ج) أقرر للتخلي عن البحث عن صديق إلى الأبد ، وأركز على أشياء تقييني الآن .

٦٣ - توفيت جدة أعر أصدقائك منذ شهر وكان صديقك يحب جنته كثيراً ، لذلك أصابه الإحباط فهل من الأفضل أن :

(أ) تشجعه على التماسك .

(ب) نوافق صديقك في كل ما يريد أن يفعله .

(ج) تترك صديقك وحده ولا ترعجه .

٦٤ - الحديث عن الانفعالات السلبية يكون :

(أ) صحي دائما بصرف النظر عن الظروف .

(ب) صحي لبعض الناس ، وغير صحي بالنسبة للبعض الآخر .

(ج) غير صحي دائما بصرف النظر عن الظروف .

٦٥ - أنت في وسط جدل ونقاش ساخن مع صديقك / زميلك ، ومع أنك تحب ذلك الشخص ،

فإنك غاضب جداً لدرجة أنك على وشك أن تتكلم بكلام لاأع جدا وهو أمر تعرف أنه

سوف يؤذي ، وأفضل طريقة للتعامل مع هذا النوع من المواقف هو أن :

(أ) تخرج قائلا أنك لا ترغب في التحدث في هذا الموضوع أكثر من ذلك .

(ب) تتخلى عن الغضب وتعتذر فيما بعد .

(ج) تقول ما يخطر على بالك . فهو يريد أن يعرف كيف تشعر ، وكيف تتعامل مع هذا

الموقف .

٦٦ - أنت جزء من مجموعة استمرت تعمل معاً لمدة ساعتين ، في محاولة لحل مشكلة صعبة

وملحة وتتطلب أسلوباً ابتكارياً ، وأصيب الجميع بالتعب والتوتر ، وفي الأساس فإنك

مرهق جداً ، وأفضل طريقة للتغلب على ذلك هي :

(أ) أن تحاول الترفيه عنهم بصرف النظر عن طبيعة المهمة .

(ب) أن تضغط على الجماعة وتخبرهم أنه من الأفضل أن يتخلوا شيئاً وبسرعة .

(ج) تحفيز المجموعة واستعراض أهمية إيجاد حل .

ملحق رقم (٣)

(م . ت)

تعليمات :

عزيزي الطالب / الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

لقد صُمم هذا المقياس بغرض مساعدتك ولن تستخدم أية بيانات فيه إلا في مجال خدمتك.

والمطلوب منك :

أن تعبّر عن رأيك وتضع علامة (✓) أمام كل إجابة تعبّر عن وجهة نظرك والتي يمكن أن تحقق للفضل النتائج في الموقف الذي أنت بصددّه . أسفل (أ - أو - ب - ب - أو - ج) في ورقة الإجابة مع العلم بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة .

١ - المقياس ليس له وقت محدد ولكن حاول أن تجيب بسرعة .

٢ - أرجاء أن تجيب على كل موقف .

٣ - لا تضع علامتين أمام موقف واحد في ورقة الإجابة .

٤ - الرجاء ملء البيانات الخاصة قبل الإجابة .

ونشكركم حسن تعاونكم،،،

الباحث

- ١ - إذا واجهتك مشكلة صعبة ولم تستطع التغلب عليها ، فهل تختار أن :
 (أ) تطلب المساعدة من زملائك ؟
 (ب) تستجمع كل قدرتك العقلية وتعيد المحاولة عدة مرات ؟
- ٢ - " حظ رجلك مطروح السعد تسعد " - هل ترى أن هذا المثل :
 (أ) صحيح تماماً ؟
 (ب) خطأ تماماً ؟
- ٣ - " المكتوب على الجبين لازم تراه العين " - هل ترى أن هذا المثل :
 (أ) خطأ تماماً ؟
 (ب) صحيح تماماً ؟
- ٤ - الإنسان ابن البيئة وهي التي تحدد معالم شخصيته : فهل ترى أن هذه المقولة :
 (أ) صحيحة تماماً ؟
 (ب) خاطئة تماماً ؟
- ٥ - عندما ينزل الفرد بنجاح ما يطلب منه فهل ترى أن ذلك يرجع إلى :
 (أ) قدراته وإمكانياته الشخصية ؟
 (ب) أن الظروف مساعدته ؟
- ٦ - إرضاء كل الناس ضرب من المستحيل ، فهل يعزى نجاح الشخص إلى حد كبير في ذلك إلى :
 (أ) الصدفة والظروف وحدهما ؟
 (ب) أن الشخص يبذل من جانبه أقصى جهد لتحقيق ذلك ؟
- ٧ - " قيراط حظ ولا اذان شطارة " - من وجهة نظرك ، هل هذه المقولة :
 (أ) صحيحة تماماً ؟
 (ب) خاطئة تماماً ؟
- ٨ - إذا قابلت شخصاً ما ولأخذت عليه بعض السلوكيات التي لا تحبها فإليك :
 (أ) تحاول بذل الجهد لتغيير سلوكه ؟
 (ب) تتركه فالظروف هي التي أدت إلى ذلك ؟

- ٩ - إذا لم ينجح أحد زملائك فى الامتحان - فهل ترجع ذلك إلى :
- (أ) أنه لم يذل جهداً كافياً فى الاستعداد ؟
- (ب) أن الظروف المحيطة به هى التى جعلته يرسب ؟
- ١٠ - علاقتك بأصدقائك والآخرين تتوقف على :
- (أ) الظروف التى جمعتمكم سوياً ؟
- (ب) حبك وتقديرك للشخصى لكل منهم ؟
- ١١ - عندما يخطئ شخص أملك فهل ترى أن ذلك يرجع إلى :
- (أ) إمكاناته وقدراته الخاصة ؟
- (ب) أن ظروف الشخصىة المحيطة به دفعته إلى ذلك ؟
- ١٢ - يطلق المتفوقون شعاراً هو : " الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك " - فهل سر تفوقهم يرجع إلى :
- (أ) بذل الجهد واستغلال الوقت جيداً ؟
- (ب) أن الحظ والظروف تساعدهم ؟
- ١٣ - واجهتك مشاكل وضغوط عديدة أثناء دراستك ، فهل :
- (أ) تترك هذه الظروف للزمن فهو كفىل بتغييرها ؟
- (ب) تحاول بذل الجهد للتخلص منها ؟
- ١٤ - طلب منك الإلقاء بصوتك فى انتخابات اتحاد الطلاب بالكلية ، فهل :
- (أ) تركز فى اختيارك على تفوق الطالب دراسياً ؟
- (ب) تختار بشوائية أى مرشح ؟
- ١٥ - عندما تخالف معلمك فى رأى ، فهل ترى أن ذلك ينبغى أن يبنى على :
- (أ) مبدأ " خالف تعرف " ولا تهم النتيجة ؟
- (ب) للفكر الواضح والقراءة المتأنية ؟
- ١٦ - " العرق يمد لمصابيح جد " فهل ترى أن نجاح أبناء الأغنياء راجع إلى :
- (أ) الامكانيات التى توفرها لهم أسرهم ؟
- (ب) الجهد الذى يبذلونه فى الدراسة ؟

- ١٧ - واجهتك مشكلة أثناء استذراكك لدروسك ، فهل ترى أنه من الأفضل أن :
- (أ) تحلها بنفسك فذلك إنجاز مهم ؟
- (ب) تتركها وتسال بعض زملاء أو الأمتاذ المساعد في حلها ؟
- ١٨ - يحتاج أى علم يقوم به الإنسان إلى :
- (أ) التخطيط الجيد والتنفيذ الجيد .
- (ب) الحظ والظروف المحيطة بهذا العمل .
- ١٩ - اشتريت بدلة لك وعندما ذهبت إلى المنزل وجنتها غير مناسبة لك أو بها بعض العيوب فبالك ترجع ذلك إلى :
- (أ) عدم التدقيق فى الاختيار من جانبك قبل شرائها .
- (ب) اعتمادك على رأى البائع فى البدلة .
- ٢٠ - الموظف الذى لا يؤدى عمله بدقة وأمانة هو :
- (أ) إنسان يحسن التعامل مع المواقف .
- (ب) إنسان غير مخلص لبلده ونفسه .
- ٢١ - المعلم الذى يقوم بإعطاء دروس خصوصية ولا يؤدى عمله يتقن فى الفصل هو :
- (أ) معلم غير أمين .
- (ب) معلم مبتز لتلاميذه مادياً .
- ٢٢ - تطل زميل لك بأن السبب فى عدم نجاحه هو الأستاذ الذى يقوم بالتدريس له ، فهل :
- (أ) توافقته على رأيه وتلقى بالولم على الأستاذ ؟
- (ب) لا توافقته على رأيه وتطلب منه الاستنكار وبذل الجهد ؟
- ٢٣ - نجاح الدكتور " أحمد زويل " فى اكتشاف الفيمتوثانية راجع إلى :
- (أ) العمل والجهد الفائق ولفرق العمل معه .
- (ب) الظروف المتوفرة له فى أمريكا .
- ٢٤ - من وجهة نظرك انخفاض نتيجة بعض المواد يرجع إلى :
- (أ) تغتت بعض الأساتذة واضطهادهم الطلاب .
- (ب) أن الطلاب لا يبذلون الجهد الكافى فى الاستذكار .

- ٢٥ - طلب منك إعداد بحث علمى عن موضوع هام فى تخصصك ووجدت صعوبة بالغة فى الحصول على مراجع لهذا البحث ، فهل ترى أن :
(أ) تقوم بمزيد من البحث والجهد وتحاول الاستعانة بأستاذك فى إرشادك إلى بعض المراجع ؟
(ب) تترك الموضوع طالما أن المراجع غير متوفرة بسهولة ؟
- ٢٦ - نجاح الفريق القومى لكرة القدم يرجع إلى :
(أ) الظروف السيئة للفريق الخصم .
(ب) التخطيط والتدريب الجيد للفريق القومى .
- ٢٧ - دائما تهرسلوكك وتصرفاتك فى مواقف متعددة بـ :
(أ) إمكاناتك وقدراتك الشخصية .
(ب) أن الظروف التى تحيط بك هى السبب .
- ٢٨ - فى تقديرك نجاح أى شخص مرموق رجع إلى :
(أ) الظروف التى حوله .
(ب) جهده وشخصيته .
- ٢٩ - يعول النجاح دائما إلى بذل الجهد ، فما رايك ؟
(أ) أوافق .
(ب) لا أوافق .
- ٣٠ - تعددت الحوادث المرورية على الطرق السريعة ، فهل يرجع ذلك إلى :
(أ) للتصرفات غير المسؤولة لبعض السائقين ؟
(ب) ظروف الطرق ونظام المرور عليها ؟



مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا

د. عبد العزيز الغريب صقر^(١)

* مقدمة الدراسة وأهميتها :

الجامعات فى عصرنا الحاضر لم تعد مجرد مراكز أكاديمية للبحث العلمى البحث ، بحيث يستشعر فيها الطلاب انفصلاً عن الحياة العامة فى المجتمع ، بل أضحت تنظيمات ثقافية للشباب ، يتم فى رحابها تفاعل حيوى وضرورى بين شتى الاتجاهات الفكرية ، فمصور الحياة الجامعية ضرباً من التفاعل الثقافى والفكرى على أعلى مستوى ، ومن أجل هذا ينبغي أن يكون جهدها الأصل موجهاً نحو إعداد الشباب وتهيئته ليتحمل مسؤولياته ، ويواجه مشكلاته الحالية والمستقبلية ، وهذا يمثل الدور الاستراتيجى بعيد المدى المسند إلى الجامعات المصرية ، وهو الذى يميزها عن تلك المؤسسات التقليدية .

ومشكلات الشباب من القضايا الإشكالية التى تتسبب حضورها الكبير فى أدبيات العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ويمكننا فى هذا السياق أن نميز لهذه المشكلات أشكالاً متعددة ومتباينة فمنها ما يتصل بذات الفرد أو أسرته ، ومنها ما يتصل بواقعه التعليمى أو بيئته ، ومنها ما يتصل بحالة الشباب الثقافية أو تنظيمهم الاجتماعى ، وكان ذلك نتيجة طبيعية لانشغال الآباء والأمهات عن الأبناء ولأوجه القصور التى بدت واضحة فى كل مؤسسات للتربية : فى البيت ، وفى المدرسة ، وفى الجامعة ، وفى مؤسسات المجتمع الأخرى المسؤولة عن تربية الشباب ،

حيث لم تسع هذه المؤسسات إلى أن توفر للشباب حقهم من المعرفة غير المتحيزة ، وتعمل على توجيه نشاطهم لصالحهم وصالح مجتمعاتهم ، وتتيح لهم فرص التعبير عن آمالهم وآلامهم ، وتوارث الشباب هذه المشكلات جيلاً بعد جيل ، وإذا كانت بعض مؤسسات المجتمع قد نظرت إلى هذه المشكلات فى الماضى بصورة سلبية ، فلها مطالبة اليوم بضرورة إيجاد الحلول

^(١) مدرس أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

المناسبة لهذه المشكلات لتؤمن مستقبلها ، ولتشارك في ركب الحضارة والتقدم ، ولتوفر للشباب حياة أكثر أمناً وسعادة . (عادل طاهر : د. ت ، ص ص ٢٦-٢٧) .

وما يجري على الشباب بصفة عامة ينسحب على شباب الجامعة بصفة خاصة ، حيث يواجه للشباب الجامعي العديد من المشكلات التي تفرض على الجامعات النظر إليها بعين الاعتبار ، على أساس أنها من ضمن مسؤوليات الجامعة، التي لا يمكن غض النظر عنها ، بل تفرض على الجامعة تقديم المشورة والتوجيه إلى الشباب بغية للتوصل إلى أفضل السبل للتغلب عليها ، وإيجاد الحلول المناسبة لها .

ومرجع ذلك أن الجامعة بطبيعتها تعد المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تمتلك قدرات فكرية تمكّنها من القيام بهذه المهمة ، ولا يقتصر دور الجامعة على تحديد المشكلات الآنية فقط ، بل يتعداها إلى التنبؤ بالمشكلات التي قد تحدث في المستقبل ، وإبداء النصيح بخصوص كيفية تفادي هذه المشكلات (بوظافة : ١٩٨٨ ، ص ٣٩١) .

ومن هنا بات من الضروري للتصدي للكشف عن حقيقة خصائص طلاب الجامعة واحتياجاتهم ، ومواجهة مشكلاتهم لتحديد أزمة هؤلاء الطلاب ، ورسم للطرق التي تساعد على تفادي هذه الأزمة . (زاهر : ٢٠٠٠ ، ص ٣٤) .

فالجامعة كما نراها إحدى الدراسات يجب أن تقوم بدورها في التنمية من خلال قيامها بأدوار متعددة ومتشعبة من أهمها تنمية الشباب تنمية كاملة وشاملة ، والدفع بهم في المجالات الإنتاجية بشكل فاعل^٥ . (حمادى : ١٩٩٠ ، ص ١١٤) ، فما يحكم جودة التعليم داخل الجامعة ليس للتعليم في حد ذاته ، وإنما مصداقية هذا التعليم في الواقع الاجتماعي ، وقدرته على مواجهة هذه المشكلات على المستوى الفردي والمستوى الاجتماعي ، وهذا يتطلب أن تكون الجامعة نظاماً قادراً على تغيير هيكل عمليات التعليم، وتأمين حاجات الأفراد والمجتمع (بشارة : ١٩٩٧ ، ص ٧) .

وهذه الدراسة محاولة للتعرف على رؤية للشباب الجامعي لهذه المشكلات التي تعد قاسماً مشتركاً بينه وبين أقرانه من الشباب بصفة عامة ، باعتبارها مشكلات عامة ومشتركة ، ومن ثم كانت أهمية التعرف عليها وطرح الحلول المناسبة لها ، خاصة وأن الشباب الجامعي يمثل أهم فئات الشباب ، نظراً لما حصلوا عليه من تعليم يؤهلهم لأن يكونوا عناصر مستتيرة على ساحة

الممارسة والمشاركة في بناء جوانب للتنمية وإحداث التغيير في جميع مجالات الحياة بما يتفق مع روح العصر ومتطلباته .

وتتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة التي يمر بها هؤلاء الشباب الذين سيتولون قيادة المجتمع في المستقبل باعتبارهم ثروة حقيقية في كل عصر ، ومن ثم فإن مؤسسات التربية في المجتمع وفي مقدمتها الجامعة مطالبة بأن تساعد هؤلاء الشباب على تلخيص مشكلاتهم والتعامل مع هذه المشكلات بأفضل الأساليب وأيسر الطرق للمكثنة .

كما أن دراسة مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية وتحديد معالمها، ووضعها في مساراتها الصحيحة، كل هذا يصب في اتجاه العمل نحو بناء تصورات علمية وفكرية وتربوية يمكنها أن تساهم في محاصرة هذه المشكلات ، ومن ثم للتأثير في عوامل وجودها (وطفة ، الأحمد : ٢٠٠٢ ، ص ٨٣) .

ولعل الملاحظات الآتية تبرز هذه الأهمية بمزيد من الوضوح والتفصيل .

* منطلقات الدراسة :

تستلحق الدراسة الحالية من منظور نظامي يرى أن نظام التعليم الجامعي نظام فرعي من نظام اجتماعي يحتويه ، وأن نجاح الجامعة كنظام فرعي في تحقيقها لأهدافها وقيامها بدورها في إعداد شباب مزود بالمهارات العلمية والعملية للالتزام لمواجهة مطالب المجتمع الأتية والمستقبلية يتوقف على ما يوفره المجتمع من مناخ يهيئ للجامعة القيام بهذا الدور .

وتمثل النقاط الآتية منطلقات للدراسة وإطاراً عاماً للتفكير في موضوعها :

- ١- أن الشباب مرحلة من مراحل النمو ، وقوة من قوى المجتمع تعد ظاهرة تحتّم دراستها دراسة موضوعية على الرغم من الفروق التي قد تكون قائمة في الزمان والمكان .
- ٢- أن دراسة الشباب تشكل أهمية متزايدة محلياً وعالمياً ، نظراً لارتباط هذه الدراسة بمرحلة عمرية ذات تأثير متنامي في بيئة المجتمع في الحاضر وفي المستقبل .

- ٣- أن السنوات التي يقضيها الشباب داخل الجامعة من أهم السنوات في تعلم المهارات والمفاهيم واكتساب الخبرات والمعارف التي تحينهم على أداء دورهم في الحياة ، وهذا يفرض علينا ضرورة استجلاء الأسباب التي تعوق مصلحتهم لدروبها بنجاح . (صقر : ٢٠٠٠ ، ص ٤٠٢) .

٤- أن المستقبل يبدأ من هذه اللحظة ، وأن التحرك نحوه تحرك من الحاضر ، ومعطيات الحاضر هي تراكمات وتفاعلات وممارسات تجمعت وتبلورت من الماضي ، ومن ثم فإن التحرك نحو المستقبل يعنى الانطلاق من أبعاد الحاضر بما استقر فيه من المعطيات الحية للماضى . (عمار : ١٩٩٣ ، ص ١٦٦) .

* مشكلة الدراسة :

يتميز للشباب بالحساسية والجرأة والحماس وللتعطش إلى المبادرة ، والنظرة إلى المستقبل والاستقلالية ، كما يتميز بلزدياد مشاعر القلق والتوتر ، حيث لا يزال في مرحلة التشكيل الاجتماعى وفي بعض الأحيان يكون تعبيره عن كل ذلك بالتهور واستخدام العنف والشدة وبالعداوة والثورة والانحراف الفكرى . (مجلس الشورى : ١٩٩٢ ، ص ١٠) .

وعندما نبحث فى مستقبل الشباب نتساءل عما إذا كان قد تم إعداد الحاضر لمواجهة المستقبل إعداداً حسناً ، وعما إذا كان الماضى سيعوق عن التلاقي مع المستقبل ، خاصة وأن قضية الشباب جزء لا يتجزأ من قضايا المجتمع ، ومشكلاته صورة مصغرة لمشكلات الواقع الذى يعيش فيه بمتغيراته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والميدانية .

وهذا ما أكدته لدراسات التى أجريت فى العديد من الدول العربية، وبين مختلف الطبقات الاجتماعية، فمواجهة الشباب بالأنظمة البيروقراطية ، وأنماط السلطة غير الديمقراطية لا تقيمه خارجها فقط، وإنما تجعل دوره ينحصر فى الخضوع لها والالتزام بقوانينها، مما يشعره بالعجز، وعدم القدرة على تحقيق ذاته، (العصرى، ٢٠٠١ ، ص ١١)، ولا يقتصر هذا الشعور على الواقع فحسب، وإنما يمتد إلى المستقبل، حيث لا يتوقع هؤلاء الشباب مستقبلاً أفضل مما هم عليه.

والشباب الذين نتجه نحوهم للدراسة الحالية هم شباب الجامعة ، الذين يمرون بأدق وأهم مرحلة فى حياتهم ، لذا كان أمراً طبيعياً أن تستحوذ هذه المرحلة على اهتمام العديد من الدراسات لأهميتها فى حياة الشباب والمجتمع ككل .

وعلى ضوء ما سبق نتحدد مشكلة الدراسة فى سؤال رئيس مؤداه :

- ما المشكلات الحالية التى تواجه للشباب ؟ ، وما المشكلات التى يمكن أن تواجه الشباب فى المستقبل ؟

والإجابة على هذا السؤال تتطلب الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية :

- ١- ما هي مشكلات الشباب ؟ ، وما مظاهرها ؟ ، وما أسبابها ؟
- ٢- ما الأبعاد الاجتماعية والثقافية لمشكلات الشباب ؟
- ٣- ما موقع الجامعة من مشكلات الشباب ؟
- ٤- ما مدى اتفاق أو اختلاف رؤية طلاب الكليات المختلفة حول المشكلات الحالية والمشكلات المستقبلية للشباب ؟
- ٥- ما مدى اتفاق أو اختلاف الذكور والإناث (عينة للدراسة) حول المشكلات الحالية والمشكلات المستقبلية للشباب ؟
- ٦- ما المقترحات التي يمكن عن طريقها علاج هذه المشكلات ؟

* هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية ، كما يراها طلاب جامعة طنطا ، بهدف تحديد وتشخيص هذه المشكلات ، وتقديم بعض المقترحات التي قد تسهم في مواجهتها .

* منهج الدراسة :

تستند الدراسة إلى :

- المنهج الوصفي التحليلي ، حيث يلائم هذا المنهج طبيعة الدراسة الحالية ، إذ يقوم المنهج الوصفي بوصف ما هو كائن وتفسيره ، ويهتم أيضاً بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع ، " وعلى الرغم من أن الوصف يمثل أبسط أهداف العلم إلا أنه يحق للباحث فهماً أفضل للظاهرة موضع الدراسة " (أبو حطب ، صلاق : ١٩٩١ ، ص ١٠٢) .
- بعض الأساليب الإحصائية لتحليل النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق تطبيق الاستبانة (أداة الدراسة) على عينة من طلاب جامعة طنطا .

* حدود الدراسة :

- الحدود الجغرافية : تتخذ الدراسة الحالية من جامعة طنطا ميداناً جغرافياً للدراسة في إجراءاتها الميدانية .

- الحدود البشرية : نظراً لاتساع نطاق الشباب في المجتمع ، فإن الدراسة تركز على قطاع محدد من قطاعات الشباب المصري ، وهو قطاع الشباب الجامعي ، ممثلاً في عينة من طلاب جامعة طنطا .
- الحدود الموضوعية : تقتصر الدراسة على المشكلات للشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية الحالية ، بينما جاءت المشكلات المستقبلية بصورة إجمالية .

* مصطلحات الدراسة :

- المشكلات الحالية : يقصد بها تلك المشكلات التي تواجه الشباب حالياً ، في الواقع الزماني الحى ، وتتضمن :
 - (أ) المشكلات الشخصية : وتعنى المشكلات التي يعاني منها الشاب على المستوى الفردى في علاقته مع ذاته .
 - (ب) المشكلات الأسرية : وتعنى المشكلات التي تواجه الشاب في علاقاته مع والديه وإخوته .
 - (ج) المشكلات التعليمية : وتعنى مشكلات التحصيل الدراسي ، أو المشكلات التي تؤثر على التعلم والفهم وتنمية الفكر ، في ضوء ما يتعرض على الشباب من برامج دراسية وأنشطة مصاحبة لها.
 - (د) المشكلات الاجتماعية : تعنى المشكلات الخاصة بالبعد الاجتماعى ، والتي تؤثر على الشاب في علاقاته مع الآخرين ، لدخل وخارج الجامعة ، في البيئة الاجتماعية التي ينتمى إليها .
 - (هـ) المشكلات المستقبلية : يقصد بها تلك المشكلات التي يمكن أن تواجه الشباب في حياتهم المستقبلية ، والتي يتم تحديدها على ضوء معطيات الواقع الحالى ، بصرف النظر عما قد يحمله المستقبل من معطيات جديدة .

* الدراسات السابقة :

اهتمت دراسات عديدة بدراسة وتحليل قضايا الشباب ، نظراً للأهمية التي يمثلها الشباب في المجتمع ، وذلك في محاولة لإبراز دور الشباب في المجتمع المعاصر .

ففى دراسة محمد (١٩٨٠) عن الشباب والمجتمع ، استهدفت الدراسة إلقاء الضوء على واقع الشباب المصرى واتجاهاته ، ومواقفه من قضايا التنمية فى المجتمع ، وعلى ضوء الدراسة الميدانية لتستأجر على عينة من الشباب الجامعى توصلت إلى أن التعليم الجامعى لا ينمى القدرة على الابتكار والتجديد ، ولا يمنح الاحترام للحرف والأعمال اليدوية ، ولا يضع فى الاعتبار الحاجات الفعلية للمجتمع ، ولا ينمى لدى الشباب الشعور بالمسئولية.

وفى دراسة قام بها حجازى (١٩٨٥) عن الشباب العربى والمشكلات التى يواجهها، تعرضت الدراسة للأسباب التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية لمشكلات الشباب ، واهتم الباحث بهيكل الشباب العربى مع أسرته ، ومشكلاته مع نظام التعليم ، ثم تناول صراع الأجيال وعلاقة جيل الشباب بجيل الكبار ، مبدئاً رايه حول كل مشكلة من هذه المشكلات.

وفى نفس الإطار جاءت دراسة محمد (١٩٨٥) ، لتؤكد على أن للشباب يميل إلى تبلى قيم سلوكية وتربوية ذات طابع يدعم الاعتماد على النفس ، والقدرة على صنع القرار ، وتوجيه الشباب على أساس المناقشة والحوار والاقناع بدلاً من التسلط والجمود ، على نحو يضمن تفهم مشكلات الشباب واحتياجاتهم .

أما دراسة فؤاد (١٩٨٦) ، فترى أن أزمة الشباب المصرى لا يمكن النظر إليها من خلال رؤية إقليمية محلية ، بل هى جزء من أزمة عالمية ، يعانى منها الشباب فى كل مكان وإن اختلفت الأسباب والنتائج من بيئة إلى أخرى ، وتطالب الباحثة فى نهاية دراستها بتغيير نظام التعليم جذرياً ليعتمد على التفكير والتجربة والبعد عن التلقين وإعادة صياغة الجامعة ودورها تجاه الفرد والمجتمع.

وفى دراسة حنورة (١٩٨٨) ، عن مشكلات الشباب الكويتى من طلاب الجامعة ، والتي استهدفت الوقوف على أهم المشكلات الأكثر انتشاراً بين الشباب الكويتى ، ومدى اختلاف هذه المشكلات فى الترتيب باختلاف الزمن ، توصلت الدراسة فى النهاية إلى أن هناك مشكلات يواجهها الشباب تمتد لفترات زمنية طويلة، وبعضها يرتبط بظروف مؤقتة ولأن الشباب من الجنسين يحدد معطيات المستقبل على ضوء معطيات الحاضر ، الأمر الذى يحمل معه للشباب المزيد من المشكلات الجديدة فضلاً عما هو قائم بالفعل .

وتعرض دراسة السيد (١٩٩٠) لبعض المشكلات التى تواجه طلاب التعليم العالى فى مصر ، بحثاً عن الآثار التى تترتب على هذه المشكلات ، وأوصت الدراسة بضرورة

إمداد الطلاب بالثقافة الدينية التي يحتاجون إليها ، وتوفير الجو للنفس السليم لطلاب الجامعة ، والاستفادة من تجارب جامعات الدول الأخرى ، والتمسك بالخطط والتنسيق والتنظيم والمتابعة في الجامعات المصرية .

أما دراسة العيسوي وعبد المنعم (١٩٩٠) لأراء عينة من طلاب الجامعة حول قضايا المستقبل ، دراسة استطلاعية ، فقد استهدفت التعرف على آراء عينة من طلاب الجامعة نحو بعض القضايا التي سيتعرضون لها في مستقبلهم العملي بعد التخرج ، وذلك في ضوء تقييمهم للحياة الجامعية الحالية والمستقبلية ، وانتهت للدراسة إلى التوصية بضرورة عقد ندوات تساعد على تفسير الكثير من المعتقدات الراسخة في أذهان الطلاب عن الأعمال الحرة والهجرة إلى الخارج وما تحققة من نجاح ، وأن تعمل الجامعة على خدمة أهداف المجتمع من خلال تعميقها لما يطرحة المجتمع من قضايا في نفوس الطلاب .

وتأتي دراسة أحمد (١٩٩١) عن مشكلات طلاب كلية التربية في ضوء التغيرات المجتمعية ، دراسة تطبيقية على المجتمع المعاصر ، للتعرف على :

- التغيرات التي طرأت على المجتمع وتسببت في حدوث المشكلات .
- أهم مشكلات الطلاب والطالبات من وجهة نظرهم .
- أهم التوجهات التي تساهم في علاج هذه المشكلات .

وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصى الباحث بضرورة الموازنة بين محتويات التعليم الجامعي والتغيرات المجتمعية المستحدثة ، مع تركيز برامج التعليم الجامعي على تنمية جميع جوانب للشخصية خاصة الجانب الديني ، وأن يشارك الطلاب الجامعي في حل مشكلاته بصورة مرنة وإيجابية .

بينما تشير دراسة لقالى (١٩٩٣) بعنوان: الشباب العربي والممارسة الثقافية المأمولة ، إلى أن الشباب العربي وبفعل محدودية معرفته بالواقع الثقافي العام وتواضع تربيته التربوي والعمل ، يبدو عاجزاً عن بلورة ممارسة ثقافية مطابقة لظموحاته الراهنة وتطلعاته المستقبلية ، مما يجعله في أحسن الأحوال يتردد بين اتجاهات ومواقف متباينة .

وتستلحق دراسة عتريسي (١٩٩٤) مع دراسة قواد (١٩٨٦) - المشار إليها سابقاً - في أن ما يسمى بمشكلة أو أزمة الشباب ليست ظاهرة خاصة بالمجتمع العربي والإسلامي أو ما يسمى بالعالم الثالث ، وإنما هي أزمة إنسانية عامة يشعر بها الجميع ، ولم تتجح محاولات العلاج

حتى وقتنا هذا لأنها بقيت أسيرة الإطار الفكري والحضارى الذى أنتج الأزمة نفسها ، وتشير الدراسة إلى أن محاولات العلاج لن تفلح إذا ما اعتبرت مشكلات الشباب نتاج مرحلة خاصة من مراحل النمو ، وليست تعبيراً عن أزمة عامة وممتدة ، يعيشها المجتمع فى الجوانب السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

ومن خلال استقرائنا للدراسات السابقة نلاحظ أن الشباب بصفة عامة يعانون من مشكلات عديدة ومتنوعة ، وإن كانت هذه المشكلات تختلف من حيث الشكل والمضمون من مجتمع لآخر ومن مؤسسة اجتماعية لأخرى ، إلا أنه من اليسير أن نستنتج عناصر مشتركة بين الشباب أياً ما كان المدخل التفسيري لمشكلاتهم .

وتتمثل أهم المشكلات التى تضمنتها الدراسات السابقة فيما يأتى :

- مشكلات تتعلق بالشباب ذاته (مشكلات شخصية) .
- مشكلات خاصة بالواقع التعليمى .
- مشكلات خاصة بالواقع الاجتماعى .
- مشكلات تنصب على البعد الدينى .
- مشكلات تركز على الواقع السياسى .

أما أسباب هذه المشكلات كما تراها الدراسات السابقة ، فهناك من يرى أنها إنعكاس لأزمة إنسانية عامة ، نتيجة المتغيرات التى فرضت نفسها مع مقدم الأقية الثالثة، وهناك من يرجعها إلى تواضع التكوين الثقافى والعلمى والتربوى ، وهذا التواضع مسئولية جميع المؤسسات المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية ، وهناك من يرى من بين الأسباب المسؤولة عن هذه المشكلات غياب الحوار والمناقشة ليحل محلها التسلط والجمود فى التعامل مع الشباب ، وعدم فهم مشكلاتهم واحتياجاتهم من قبل الكبار ، مما يترتب عليه ما يسمى بصراع الأجيال ، ويشير البعض إلى قصور دور الجامعة فى تحقيق التنمية المتكاملة والتوازن للشباب ؛ إما لغموض فى الأهداف ، أو تخطئ فى الإدارة ، أو خضوع لسلطات أخرى خارج الجامعة .

* خطة الدراسة :

تسير خطة الدراسة على النحو التالى :

أولاً : الإطار النظرى ويتضمن :

١- الشباب وإشكالية التعريف .

- ٢- مشكلات الشباب : تماهية - المظاهر - الأسباب .
- ٣- الأبعاد الاجتماعية والثقافية لمشكلات الشباب .
- ٤- الجامعة ومشكلات الشباب .

ثانياً، الدراسة الميدانية وتتضمن :

- ١- أهداف الدراسة الميدانية .
- ٢- فروض الدراسة الميدانية .
- ٣- أدوات للدراسة الميدانية .
- ٤- عينة الدراسة الميدانية .
- ٥- الأساليب الإحصائية ونتائج الدراسة .
- ٦- تفسير النتائج .

ثالثاً، خاتمة ومقترحات..:

أولاً: الإطار النظري،

١- الشباب وإشكالية التعريف :

كلمة الشباب من الكلمات التي دار خلاف كبير حولها، وإطروحات كثيرة لتفسيرها، واجتهادات عدة لتحديد دلالتها، حتى اكتسبت من وراء تعدد استخداماتها أوضاعاً لفضت في أوقات كثيرة إلى لبس في المعنى، وغموض في المقصد.

وأصل الكلمة "شباب" وتعني اللقاة والحدثة، والجمع "شباب" وشبيبة" ومرادفاتها كثيرة منها، يافع ومراهق وفتى و غلام وصبي، وهي كلمات لا تدل على مراحل عمرية محددة ومفصلة، بقدر ما تشير إلى خصائص جسدية وأخلاقية ونفسية لفترة من فترات الحياة (الزیدی، ٢٠٠٢، ص ٢٨). ويقال "شَبَّ" الغلام شاباً أي أدرك طور الشباب، وشباب الشيء أوله، والشباب: الفتوة والحدثة (المعجم اللوجيز: ١٩٨٠، ص ٢٣٣).

فنجد في اللغة أن الشاب هو الحدث، والحدث هو الفتى لمن يقال رجل حدث أي "شاب". (لين. منظور: دت، ص ١٣٢).

ويرى عالم الاجتماع الفرنسي "بورديو" Bour Dieu أن كلمة الشباب كلمة إشكالية يمكن اعتبارها مجرد كلمة، ويعتبر الحدود بين الأعمار حدوداً غير منطقية، إذ لا نعرف متى

ينتهي الشباب لتبدأ الرجولة مثلما لا يمكننا أن ندرك متى ينتهى الفقر ليبدأ الثراء. (Bour
(Dieu. 1984, P. 143

وقد وردت مرادفات للكلمة فى القرآن الكريم كما فى سورة الكهف "إنهم فتية آمنوا بربهم وزدناهم هدى" (سورة الكهف: الآية ١٣)، و"فتية جمع فتى"، وفى سورة مريم. جاء قول الحق عز وجل: "يا يحيى خذ الكتاب بقوة، وأتيناك الحكم صبياً (سورة مريم: الآية ١٢)، وفى نفس السورة "فالتأتى يكون لى غلام ولم يمسسنى بشر ولم يك بغياً (سورة مريم: الآية ٢٠).

وإذا ما تجاوزنا حدود التعريف اللغوى سنجد أن هذه الكلمة قد شاع استخدامها فى كثير من الدراسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية وغيرها... وقد ذهبت إحدى الدراسات التى عنت بالشباب إلى تحديد مفهومين فى هذا المجال؛ أحدهما يرى أن الشباب مرحلة عمرية محددة من مراحل العمر، أما المفهوم الثانى فىرى أن الشباب حالة نفسية تمر بالإنسان، وتتغير بالحيوية والنشاط وترتبط بالقدرة على التعلم وتحمل المسئولية ومرونة العلاقات الإنسانية (سعد: ١٩٨٩، ص ٢٥).

وإذا جاءت كلمة الشباب فى معجم العلوم الاجتماعية لتشير إلى الفرد فى مرحلة المراهقة، أى الفرد بين مرحلة البلوغ الجنسى والنضوج وأحياناً يستعملها البعض من العلماء لتشمل المرحلة من العاشرة حتى السابعة عشرة، بيد أن الفترة التى تنتهى عندها مرحلة الشباب قد تمتد حتى سن الثلاثين. (مذكور: ١٩٧٥، ص ٢٣٣).

ويرى 'مايوجر MAUGER' أن الحديث عن الشباب كمرحلة مغلقة فيه مخاطرة، بل أكثر من ذلك هو تصور ساذج للواقع حتى ولو كان الأمر يبدو بديهياً، فإِنَّ الحديث يجب أن يكون عن شباب متنوع السن والجنس والأصل الاجتماعى والمزاج والتاريخ (MAUGER: 1987, P:20).

ولعل هذا التفاوت فى مفهوم الشباب تاريخياً، وبخلاف اتجاهات الباحثين وتخصصاتهم هو الذى أدى إلى القول بعدم الاقتصاد على المعيار الزمنى فى تعريف الشباب، حيث يمثل الشباب حقيقة اجتماعية أكثر منها ظاهرة بيولوجية، ومعنى ذلك أن هناك اتجاهاً آخر يأخذ بمعيار النضج والتكامل الاجتماعى للشخصية، والواقع أن التصور للصحيح للشخصية يجب أن يأخذ فى اعتباره هذين المعيارين فى آن واحد .

وهكذا تمثل مرحلة الشباب مرحلة استمرار طبيعي لعمليات للتنشئة الاجتماعية التي تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة وتستمر طوال مراحل الحياة، ومن ثم فهي مرحلة انتقالية لها مقوماتها النفسية والاجتماعية والبيولوجية والتاريخية (محمد: ١٩٨٥، ص ٢٦) .

وتحديداً لهذا المصطلح نذهب بعض الدراسات إلى تقسيم دورة حياة الإنسان إلى أربع مراحل: الطفولة والشباب والرجولة والشيخوخة، وترى أن المرحلة الأولى ذات طابع بيولوجي، أما المرحلة الثانية فهي اكتمال بيولوجي نفسي واجتماعي، وتلك هي مرحلة الشباب؛ وهي مرحلة المعاناة لأنها مرحلة اكتمال، والاكتمال فيه إضافة وتولد، وفيه قبول ورفض، وفيه فعل ورد فعل، وهذا ما يحكم تفاعلات هذه المرحلة، وتعتبر المرحلة الثالثة امتداداً بهذا الاكتمال إلى أقصى مستويات للنضج ، وهو المستوى الذي يبدأ في التحلل خلال المرحلة الرابعة حيث الشيخوخة (ليلة : ١٩٩٣، ص ٣٨) .

ومن ثم يمثل الشباب مرحلة عمرية تنتم بعدد من الصفات والقدرات الاجتماعية والنفسية، وتختلف بداية هذه المرحلة ونهايتها باختلاف الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية السائدة في المجتمع، ومن هذا المنطلق فإن مفهوم الشباب يشير إلى متغير ولقي برز بالنظر إلى بعدين أساسيين: (المرجع السابق، ص ٣٥) .

- أولهما يتمثل في الفاعلية التي اوتبظت بهذه الفئة، وهي الفاعلية التي تشكل جوهر الحركة ومضمون الحياة.

- أما الثاني فيتصل بطبيعة الوضع الثقافي الذي يعرشه النظام العالمي .

هذا وقد ناقشت مؤتمرات علمية عديدة المعيار الزمني للشباب ، حيث ذهبت هيئة الأمم المتحدة إلى تحديد العمر الزمني لهذه المرحلة بمناسبة العام الدولي للشباب ما بين الخامسة عشرة والرابعة والعشرين ، وذهب المشاركون في المؤتمر الأقليمي لدول غرب آسيا الذي انعقد في العراق أكتوبر ١٩٨٣ إلى أنه ينبغي أن تضم مرحلة الشباب مرحلة سابقة تبدأ من العاشرة ومرحلة لاحقة تنتهي عند الثلاثين (شبيرو: ١٩٨٩، ص ٢٥).

ويتيح إطلاق نهاية مرحلة الشباب حتى الثلاثين فرصة لأعداد كبيرة من الشباب للمساهمة في إثراء الدراسات المتعلقة بهم ، وطرح الحلول المناسبة لمشكلاتهم (سيف الدولة : ١٩٩١، ص ١٢) .

ومما يعنينا في هذه الدراسة هم الشباب في مرحلة التعليم الجامعي، وعمر الطالب أو الطالبة في الجامعة غالباً ما ينحصر بين الثامنة عشرة، والثانية والعشرين أو الخامسة والعشرين وفقاً لمدة الدراسة بكل كلية، والسنوات التي يقضيها الطالب أو الطالبة في الدراسة.

٢- مشكلات الشباب :

١-٢ : ماهية مشكلات الشباب :

قد لا يكون هناك اختلاف على أن كل شاب ، بل كل إنسان في هذه الحياة ، لابد وأن تصادفه بعض المشكلات والاضطرابات في حياته، حيث لا يستطيع أى إنسان أن يحقق كل رغباته ويشبع كل حاجاته بالطريقة التي يرضيها لنفسه.

وكما ازدادت المشكلات تعقيداً وصعوبة عكفت للحكومات والمنظمات الرسمية وغير الرسمية ومراكز البحوث في كل المجتمعات على دراستها وتحليلها بهدف تشخيصها بصورة سليمة واختيار أنسب البدائل لمواجهتها وعلاجها ، وتمثل مشكلات الشباب بدءاً مهماً من تلك المشكلات التي تستوجب الدراسة (معهد البحوث والدراسات الحربية : ١٩٩٢ ، ص ١٥). ويقتضى التعرف على مشكلات الشباب إلقاء الضوء على تعريف للمشكلة أولاً.

والمشكلة بوجه عام : مؤال مطروح يتطلب حلاً ، وبوجه خاص : مسألة عملية أو نظرية لا يوجد لها مباشرة حل مطابق ، يقول الجرجاني : "المشكل ما لا ينال للمراد منه إلا بتأمل بعد الطلب". (للمعجم الفلسفي : ١٩٨٣ ، ص ١٨٤).

والمشكلة كما يعرفها " كارتر جود " Carter v. Good " أى موقف دال معقد وذو تحد حقيقى أو اصطناعى ، ويتطلب حلاً يعكس التفكير . (Carter v. Good : 1975 , P : 438) .

ويسرف " هامكنس بونز " " المشكلة بأنها : كل موقف تحد ، معقد أو مريب ، يواجه الفرد ويتطلب حله اتخاذ قرار بشأنه " .

ويرى " إميل ليتري " Emil Littre " أن المشكلة هي : " كل عائق يقف مانعاً لتحقيق هدف معين ، ويبعث نزعاً التحدى ، ويتطلب اجتيازه الكثير من الجهد والتفكير". (صادق: ١٩٨٥ ، ص ١٣-١٤) .

أما مشكلات الشباب فقد جاء تعريفها في معجم العلوم الاجتماعية بأنها تلك المواقف والمسائل الحرجة التي تواجه الشباب فتتطلب منهم حلاً، والاضطرابات والانحرافات والأمراض

النفسية والجسمية التي يترى لها الشباب فتحدث لهم ضيقاً، ونقال من حيوتهم وفاعليتهم وإستاجهم، ومن درجة تكيفهم مع أنفسهم ومع المجتمع الذي يعيشون فيه . (منكور : ١٩٧٥ ، ص ٣٣٣) .

وإذا ما سلمنا بأن تعريف المشكلات وتحديد أبعادها يرتبط بقدرة الأفراد على الوعى بهذه المشكلات والتعرف عليها، فإن مشكلات الشباب تعنى مواقف شخصية واجتماعية تجذب انتباه أكبر عدد ممكن من الشباب وتحفزهم على مراجعة مواقفهم وتعديل اتجاهاتهم وأفكارهم.

وهناك من يرى أن مشكلات الشباب تعنى الانحراف عن القواعد والمعايير وأنماط السلوك التي حددها المجتمع للملوك السوى الصحيح، طالما أن هذه القواعد تضع معايير حكمة لسلوك الأفراد يكون الخروج عليها أو الانحراف عنها مؤدياً إلى رد فعل واضح من المجتمع. (الجوهري ، أبو زيد: ١٩٨٢، ص ٦٥٩).

ومن التعريفات السابقة لمشكلات الشباب يمكن الخروج بعدة ملحوظات تتمثل فيما يأتي:

- أن المشكلة موقف شخصي أو اجتماعي يتطلب تغييراً إلى الأفضل.
- أن المشكلة تنشأ في مجال اجتماعي تحدده ظروف الزمان والمكان ، ولها بعد تاريخي ونفسي.
- أن المشكلة يمكن التعرف عليها من قبل أي فرد يعيش الموقف الذي تظهر فيه هذه المشكلة بغض النظر عن علاقته بها.
- أن المشكلة تنمو وتتطور في السياق الاجتماعي، وتأخذ أشكالاً متنوعة ، ومرحل متطورة، حيث تتصف بالدينامية والحركة.

٢-٢ : أسباب مشكلات الشباب:

تختلف المشكلات التي يواجهها الشباب من حيث نوعها ودرجة حدتها وأسبابها، ومما لا شك فيه أن مشكلات الشباب تظهر كنتيجة حتمية لفضل الشباب في تحقيق أهدافه، وإشباع حاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية.

ويرجع التفاوت في طبيعة المشكلات التي تواجه الشباب، وفي طرق مواجهتها إلى عدة عوامل من أبرزها: (الشيباني: ١٩٧٣، ص ١٦٦).

(أ) الاختلاف في الخصائص والصفات والاستعدادات الموروثة .

(ب) الاختلاف في التربية الأسرية خاصة في السنوات الأولى من حياة الشاب (خبرات عهد الطفولة).

(ج) الاختلاف في المعاملة الحاضرة التي يلقاها الشاب في بيته وجامعته والمؤسسات الاجتماعية والدينية والسياسية وغيرها.

(د) الاختلاف في نمط الشخصية، واتجاهاتهم النفسية، وقوة العقيدة والالتزام الديني، واللقمة بأنفسهم وبمن حولهم.

(هـ) الاختلاف في الأوضاع الاقتصادية والمستويات الاجتماعية والأبعاد الثقافية التي ينتمي إليها الشباب.

ورغم التسليم بهذا التفاوت في مشكلات الشباب وبالفروق الفردية التي قد توجد بينهم وتؤدي بالتالي إلى تنوع مشكلاتهم وتعدد أشكالها وأسبابها، فإن هذا لا يُلغى وجود العديد من المشكلات التي يشترك فيها الشباب، وإن كان كل منهم يعبر عن مشكلته بطريقته الخاصة، وفقاً لظروفه الشخصية والأسرية والاجتماعية.

ومشكلات الشباب مع أنها تتشابه في كثير من مظاهر التعبير عنها نظراً لأن عالم اليوم بات بلا حدود، وأصبح كما يطلق عليه البعض قرية صغيرة، بسبب قوة وتطور وسائل الإعلام والاتصال، فإن هذا التشابه لا يلغى أصل الاختلاف في الأسباب، ولا يمنع التباين في استشراف الحلول بما يحفظ خصوصية كل مجتمع. (عزيسى: ١٩٩٤، ص ١٨٦).

ونظراً لأن المشكلة جزء لا يتجزأ من حركة المجتمع للعلماء، والشباب مرحلة من مراحل النمو لا تفصل عما سبقها وما يليها أو يترتب عليها، فقد اختلف الباحثون في تحديد أسباب المشكلة كـل وفق الزاوية التي ينظر من خلالها ليس إلى المشكلة فحسب، بل وإلى الإنسان والمجتمع عموماً؛ فهي تارة مشكلة نفسية أو اجتماعية، وتارة سياسية أو اقتصادية، وطوراً نصير أزمة في التعبير عن الذات والمشاركة السياسية، أو نقصاً الوعي الديني، أو أزمة في النظام التعليمي الذي لا ينسجم مع حاجات الفرد والمجتمع، ولا يؤمن لخريجيه فرص العمل المناسبة.

ويرى أحد الباحثين أن مشكلات الشباب مرجعها أن اهتماماتهم لا تتجاوز الحاضر المباشر، ولهذا فهم يفتقرون إلى الحس التاريخي بالأشياء معتقدين أن الماضي لا يغير شيئاً بالنسبة لهم، وتمخض هذا الشعور بالمباشرة عن مذاجة تاريخية في تفكير الشباب الجامعي

المعاصر ، أو على الأقل تمنح عن قصور ولا مبالاة بحكمة التاريخ ، مما لا يسمح لهم برؤية الحاضر في إطار واسع من العلاقات ذات المعنى . (رضا : ١٩٩٤ ، ص ١٨) .

بينما يرى باحث آخر أن مشكلات الشباب تظهر عندما لا توجد لدى المجتمع القدرة على تنظيم العلاقات الإنسانية بين الناس ، وتضطرب القيم المعتمدة ، وينتهك القانون أو على الأقل يتعثر انتقال القيم من جيل إلى جيل آخر ، مما يضر بالعلاقات الإنسانية ، ويهدد الكيان الاجتماعي تهديداً خطيراً (الجوهري ، أبو زيد : ١٩٨٢ ، ص ٦٦٠) .

ومع تنوع المشكلات وتعدد أسبابها وأشكالها تظل هناك بعض الأسباب والعوامل العامة التي إذا وجدت كلها أو بعضها يمكن أن تؤدي إلى ظهور مشكلات الشباب وانحراف السلوك ومن أبرز هذه الأسباب :

١- اضطراب الشخصية مثل حالات التوتر والصراع والقلق النفسي، والفشل في تحقيق الذات بالطرق السوية.

٢- الفشل الدراسي وعدم مسايرة الواقع التعليمي للإمكانيات العقلية والميول والقدرات التي يتمتع بها الشاب.

٣- التنشئة الأسرية الخاطئة التي تقوم على القسوة الزائدة أو اللين الزائد، والتصدع الأسري بسبب الخلافات المستمرة بين الوالدين أو الانفصال ، وتضارب سياستهما في تربية أبنائهما.

٤- سوء الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الشاب، وسوء الأحوال المعيشية، والجيرة السيئة، ورفاق السوء، وللكبت السيلسي والاجتماعي.

٥- الرخاء والترف بالصورة التي تنفع الناس عامة والشباب خاصة وراء اللهو والملاذات ، مما قد يؤدي إلى ظهور المشكلات الجنسية ، وجرائم العنف والمال أحياناً، والانحرافات الصحية.

٦- ضعف الوازع الديني والخلقي وفشل الأسرة والمجتمع في تنشئة الشباب منذ طفولتهم على القيم الفاضلة.

٧- فشل وسائل الإعلام في تجسيد القيم الخلقية، والدعوة إلى الخير والفضيلة، وترجمتها إلى مواقف عملية تترك بوضوح، والتنبية إلى خطورة الأخطاء المتداولة بين الشباب.

٨- الشعور بالظلم والاستبداد وعدم تكافؤ الفرص ، وكبت الحريات الفردية، وفقدان الأمن النفسى، والخوف من المستقبل.

٢-٣ : مظاهر مشكلات الشباب :

الاختلاف بين الماضى والحاضر والمستقبل هو الذى يولد ما يسمى بمشكلات الشباب، وتشابك الأنظمة الاجتماعية من ناحية، وحتمية تغيرها من ناحية أخرى يفرض على التربية دوراً أساسياً فى مواجهة مشكلات الشباب، هذه المشكلات التى نمد نتيجة حتمية للتغير الاجتماعى ، وما دامت الحياة فى تغير وتطور مستمر فبُحْبُها تتضمن وجود المشكلات باستمرار.

هذا وقد اختلف الباحثون فى تصنيفهم لمشكلات الشباب، فمنهم من يصنفها حسب الاحتياجات الأساسية للشباب، فمثلاً مشكلات تتعلق بصحة الجسم، ومشكلات تتعلق بالشعور بالأمن، ومشكلات تتعلق بالكفاءة الاجتماعية، ومشكلات تتعلق بعدم قبول الذات أو قبول الواقع ... وهكذا .

ومنهم من يصنفها حسب المظاهر الأساسية للنمو، أو الجوانب الأساسية للشخصية الإنسانية وهى: الجانب الجسمى والجانب الانفعالى والجانب العقلى والجانب الخلقى والجانب الاجتماعى وغيرها.

وهناك من يصنفها بحسب البيئة أو المواقف والأوساط التى يعيشها الشباب كأن تصنف إلى مشكلات تتعلق بالحياة الأسرية ، ومشكلات تتعلق بالمؤسسات التعليمية، ومشكلات تتعلق بحياة العمل والوظيفة، ومشكلات تتعلق بعلاقة الشاب برفاقه وبأولاد فراغه (شبير : ١٩٨٩، ص ٦٦، الشيبانى: ١٩٧٣، ص. ص ١٧١-١٧٢).

وبناء على ما سبق فإن مشكلات الشباب لها تصنيفات مختلفة ومظاهر متعددة، نظراً لأن مرحلة الشباب مرحلة حيوية ودينامية ، وتشهد العديد من الضغوط فى دورة النمو الاجتماعى والنفسى للفرد، مما يترتب عليه اختلال فى الاتزان النفسى الذى تترتب عليه نتائج مثل : السلوك العدوانى ، والتناقض الوجدانى، وعدم الامتثال، هذا فضلاً عما ينتشر بين الشباب من مشكلات تتعلق بأزمة الهوية.

وعلى ضوء المفاهيم السابقة والأسباب المتعددة والمتنوعة لمشكلات الشباب نستطيع أن ندخل ضمن مظاهر وأنواع مشكلات الشباب الانحرافات فى السلوك والمقيدة والاتجاه، وقصور

لتكيف الاجتماعي ، والكفاية الاجتماعية ، وقلة وسائل الترفيه والبطالة، وقلة الإمكانات المالية، والعزلة الثقافية، والتضخم السكاني، وغياب الضمير، والسلبية واللامبالاة، والتواكل، والشعور بالاغتراب وعدم الانتماء، وعدم التفكير في مصالح الآخرين، وعدم للجنبة في الحياة، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية أو اتخاذ القرار المناسب، ... إلى غير ذلك من المشكلات التي تحول بين الشباب وبين تحقيق النمو الاجتماعي السليم، والتصرف بما يوحى به الموقف الحاضر دون النظر إلى العواقب، وما يترتب على هذا التصرف في المستقبل.

ويواجه الشباب العديد من المشكلات ولكن الدراسة الحالية تقتصر على أربعة أنواع من هذه المشكلات تندرج تحت المشكلات الحالية، إضافة إلى المشكلات المستقبلية والتي ترد ضمن هذه الدراسة بصورة إجمالية .

أولاً : المشكلات الحالية وتتضمن :

- ١- المشكلات الشخصية وتعبر عن المشكلات التي ترجع في المقام الأول إلى سوء تكيف الشاب مع ذاته، بسبب فشله في تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته النفسية والجسمية والاجتماعية.
- ٢- للمشكلات الأسرية وتعبر عن المشكلات التي ترجع إلى سوء تكيف الشاب مع أفراد أسرته.
- ٣- المشكلات التعليمية وتعبر عن المشكلات التي ترجع إلى سوء تكيف الفرد مع واقع المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.
- ٤- المشكلات الاجتماعية وتعبر عن المشكلات التي تحد من كفاية الفرد الاجتماعية.

ثانياً: المشكلات المستقبلية:

وتعبر عن المشكلات التي قد تواجه الشباب في المستقبل على ضوء ما يعانيه الشباب الآن من مشكلات .

٣- الأبعاد الاجتماعية والثقافية لمشكلات الشباب :

المشكلات المعاصرة التي يعانيها الشباب في كافة المجتمعات يمكن النظر إليها بوصفها نتائج للتغيرات الاجتماعية والثقافية والديموقراطية والسياسية التي شهدتها العصر الحالي، ولقد ترتبت على هذه المشكلات التي يعانيها الشباب نتائج بالغة العمق ، انعكست على مختلف مكونات المجتمع، وعلى طبيعة العلاقات بين الأجيال ، ونوعية هذه العلاقات ومداها .

ويؤثر معدل التغيير في المجتمع وإيقاعه تأثيراً مباشراً بلوضاع الشباب في المجتمع والوظائف المتعددة التي يؤديها الشباب في مختلف قطاعاته، ولعل ذلك يفسر الاهتمام الواضح من قبل كل الأكاديميين ورجال السياسة على السواء ، ولدى تبدى في فحص العلاقة بين الشباب وبين المجتمع الأكبر من زوايا متعددة (محمد : ١٩٨٥ : ص ٢١) .

فالشباب في أى مجتمع يعتبر المصدر الأساسى لنهضة هذا المجتمع ومعقد آماله، وللدفع الواقسى الذى يعتمد عليه فى الدفاع عن كيانه وتحقيق أهدافه ، وشباب أى مجتمع هم المرأة الصادقة التى تعكس واقع هذا المجتمع ومدى نهضته وتقدمه ، وللدليل الذى يمكن أن يعتمد عليه فى التنبؤ بمستقبله .

وإذا كان للشباب أهميته البالغة فى جميع الدول والمجتمعات فإن أهميته تزداد فى الدول والمجتمعات النامية ، وذلك لعدة اعتبارات لعل من أبرزها : رغبة هذه الدول فى تمويل ما فاتها من تقدم فى سنوات وعصور تخلفها الماضية بسرعة قد لا يوفق عليها جيل الكبار الذى يقاوم عادة أى تغيير فى نظم وقيم وعادات المجتمع ، لأنه يرى فى هذا التغيير ما يهدد مركزه ، ويخل بتوازنه ، ويهدد ميراث الآباء والأجداد . (الشيبلى : ١٩٧٣ ، ص ١٧-١٨) .

لذا لم يكن غريباً أن يشير أحد التقارير الصادرة عن مجلس الشورى إلى أن قضية الشباب هى أولى القضايا المهمة فى المجتمع وهى فى الوقت ذاته إحدى قضايا تنمية الإنسان ، إنها جزء لا يتفصل عن المجتمع ، كما أنها جزء لا يتفصل عن تنمية هذا المجتمع . (مجلس الشورى : ١٩٩٢ ، ص ٩٥) .

إن فئة الشباب أضحت تشكل فى وطننا العربى إحدى الفئات الاجتماعية البالغة الأهمية ، إن لم نقل إحدى الطوائف البشرية الهائلة التى لو توافرت لها الظروف المجتمعية الملائمة وخاصة ظروف التربية والتكوين والتثقيف والتشغيل والتوظيف للعبت دورها الطلائعى فى المسيرة التنموية للأقطار العربية ، وفى تحديد آفاقها المستقبلية المأمولة ، فهذه الفئة رغم كل الإجراءات التى اتخذت فى السنوات الأخيرة بقصد تحسين ظروفها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لا تزال عرضة لكثير من مظاهر التوتر والقلق الناتجة عن لوضاع الجهل والبطالة والتهميش .

ويشير أحد الباحثين إلى أن غياب مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى تعنى بهوموم الشباب وتطلعاتهم الأساسية لا يزال يسهم فى ضياع قدرات هذه الشريحة التى تشكل طاقة المجتمع وخميرة مستقبله وآماله . (الغالى : ١٩٩٣ ، ص ١٣٠) .

ويقترِب باحث آخر من نفس الاتجاه حيث يقرر أن جذور معظم المشكلات والقضايا التي يعيشها الشباب الجامعي تعود أساساً إلى الصراع بين خصائص شباب اليوم والنظام الاجتماعي المحيط ، مما يمكن على النظام الجامعي الذي يشاركه في مهمة إحباطهم وإنكار وجودهم . (زاهر : ٢٠٠٠ ، ص ٢٤) .

لالشباب الجامعي وبفضل محدودية معرفته بالواقع الثقافي العام ، وتواضع تكوينه التربوي والعمل ، يبدو عاجزاً عن بلورة ممارسة ثقافية مطابقة لطموحاته الراهنة وتطلعاته المستقبلية ، فعلى أساس محدوديته المعرفية ، ولا منطقية تحليله للظروف الثقافية السائدة لجهده وفي أحسن الأحوال يتردد بين اتجاهات ومواقف متباينة ، ويبدو غير واثق في تصرفاته وممارساته ، ومن ثم غالباً ما يسقط في فخ الاعتناق للامشروط للمذاهب الجاهزة التي تظهر في الساحة الثقافية بين الحين والآخر . (الغالي : ١٩٩٣ ، ص ١٣٥)

وعندما يطرح للشباب على نفسه في ظل التحولات التاريخية : سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية أسئلة تتعلق بمستقبله لا يجد من يقدم له من مواقع المسؤولية الإجابات التي تحقق له الاطمئنان مقابل التلق ، فهو لا يعرف من أجل أي انتماء وأي هوية يجب أن يسعى ، ومن أجل أي قيم يجب أن يضحي ويجاهد ، فقد تعرضت هذه الثوابت القيمة التي تربي عليها هؤلاء الشباب إلى اهتزاز ، مصدره ما تعرض له المجتمع والدولة على حد سواء من تحولات اجتماعية وثقافية توجت بتفكك وهن خطيرين في ظل عمليات التحول التي تجري في عالمنا المعاصر . (عفرسي : ١٩٩٤ ، ص ٢٠٠) .

وكانت النتيجة الطبيعية لكل هذا شعور الشباب بالحيرة والتلق وعدم وضوح الرؤية ، وتحول الشباب من الإيجابية التي تجل في العمل على ترقية الواقع الاجتماعي إلى السلبية ، حيث الانسحاب من الواقع الاجتماعي ، فهناك نوع من الفراغ الفكري الذي يستشعره الشباب كمنهجية لعدم وضوح موقفه الاجتماعي ، وضعف انتمائه السياسي الراجع أساساً إلى قصور التنشئة السياسية ، وانعدام المشاركة في معارك النضال من أجل التحول الاجتماعي في وطننا العربي . (نعيم : ١٩٩٠ ، ص ١١١ ، ليلة : ١٩٩٣ ، ص ٦٧) .

وأثار ذلك بالطبع مشكلة التفاتت وللصدام بين القديم والجديد ، وليس من شك في أن مبلغ هذا الصدام وعمقه على مدار التاريخ يختلف نتيجة لعوامل عدة منها : التركيب الاجتماعي والاقتصادي السائد في المجتمع ، والمعتقدات الأيديولوجية والسياسية في مرحلة معينة ، ولهذا

اختلف المنظور الذى عولجت من خلاله قضايا الشباب ومشكلاته باختلاف المراحل التاريخية التى مرت بها البشرية . (محمد : ١٩٨٥ ، ص ٢٥) .

وهذا يؤكد أن مشكلات الشباب لا تنفصل عن الإطار الاجتماعى والثقافى الذى ينتمى إليه الشباب، كما لا تنفصل عن مراحل الإعداد التربوى والسلوكى والأخلاقى التى سبقتها ، ولا عن مشكلات الأسرة التى فقدت دورها التربوى والرعاى ، ومن غير الممكن بحث هذه المشكلات دون الالتفات إلى تلك العناصر التربوية والاجتماعية والثقافية كافة. (عزيسى: ١٩٩٤، ص ٢٠).

لستظن قضية الشباب جزءاً لا يتجزأ من قضايا المجتمع المعاصر الذى يلتصق إليه ، وهى بدورها انعكاس لمتطلبات هذا المجتمع ، تتأثر بالمتغيرات العالمية اجتماعية كانت أو ثقافية أو سياسية.

٤ - الجامعة ومشكلات الشباب :

لعل السؤال الذى يفرض نفسه علينا الآن هو : ما موقع الجامعة من مشكلات الشباب؟ وقد يتصور البعض أن الإجابة عن هذا السؤال أمر يسير، إلا أن واقع الظاهرة محل الدراسة لا يؤكد ذلك. الواقع الجامعة الحالى لا يؤكد ذلك أيضاً.

فعلى الرغم من التطورات والإصلاحات التى مرت بها العملية التعليمية داخل الجامعات المصرية والعربية إلا أنها مازالت تعاني للكثير من جوانب الضعف ، وتحول الحرم الجامعى إلى مكتسب لإصدار شهادة عبارة عن ورقة لم تعد تضمن للشباب المتخرج منها مستقبله المنظور فى الواقع المعلى الحياة ، وصارت الجامعات العربية التى جاء تكوينها على صور هجينة لبعض جامعات العالم المتقدم رهينة لتحصار واضح فى سموها العلمى، مما أوصلها إلى مقام سبات يكاد يقارب صمت المقبور . (مصطفى : ١٩٩٥ ، ص ١٩) .

وإذا كان " كينث وتومسون Kenneth.W. Thompson " يتفقان على أن الهدف الرئيسى من إنشاء الجامعة كمؤسسة تربوية يكمن فى تنمية الأمة ، حيث إنها تعمل على توسيع الفرص المستوافرة للأفراد بصفة عامة ، وتحسين مستوى المعيشة من حيث نوعيتها ، وتلبية حاجات الأفراد الأكثر إلحاحاً . (Kenneth.W. Thompson : 1972 , P: 19.)

فإن جامعاتنا مازالت بعيدة عن تحقيق هذا الهدف ومازال أمامها طريق طويل قبل أن تقدم لطلابها الفرص التى يبحثون عنها، رغم تغير واقع الجامعات بشكل كبير كى تتماشى مع متغيرات الحياة بصورتها المتسارعة. (سكوت: ١٩٩٨م، ص ١٨)، فهناك العديد من مظاهر

الأزمة ، على مستوى البنى والوظائف والأهداف ، وأزمة معرفية أيضاً ؛ فما يسود مناهج التعليم للجامعي من تخلف وركود وعدم مسايرة للمستجدات على الساحة المعرفية أو التقدم العلمي والتكنولوجي (بدران : ١٩٩٦ ، ص ٥٦) ، كل هذا يدفع الآباء إلى الشعور بأن أبناءهم لا يحظون بالاهتمام المنتظر لدخل الجامعة ، وربما يعود ذلك من منظور الطلاب العملي إلى : (مصطفى : ١٩٩٥ ، ص ٢٤).

- ١- ميان جامعية مهيبة للظاهر محبطة للباطن .
- ٢- مكتبات جامعية متخلفة الإمكانيات .
- ٣- برامج تعليم وتدريب مفرقة في بعدها التاريخي .
- ٤- تسلط الإدارة الجامعية القاهرة لأمانى الشباب .
- ٥- قصور المعامل والأجهزة والمراجع العلمية .
- ٦- تخريج أعداد من تخصصات لا تدعو إليها الحاجة .

كل هذه الأسباب أدت إلى انخفاض ملحوظ فى المستوى العلمى للطلاب ، وظهور البطالة، وقبول الخريجين لبعض الوظائف التى تختلف عن الوظائف التى أهلته لها الجامعات ، وقبول أجور أقل من الأجور التى توقعوا الحصول عليها بعد تخرجهم ، وذلك بسبب عدم السجام سياسات القبول بالجامعات مع احتياجات خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية .

ويؤكد " سزليوويكس . Szyliowicz " فى دراسته عن التربية والتحديث فى الشرق الأوسط أن الجامعات فى بلدان الشرق الأوسط بحاجة ماسة إلى تغيير جذرى إذا ما أريد لها أن تحدث الأثر المطلوب منها فى عملية التحديث ، ويبرهن على ذلك بعدة أسباب من أهمها : أن الأنظمة التربوية فى تلك البلدان ما تزال تعمل كالأنظمة التربوية التى حلت محلها على تدعيم تلك القيم والاتجاهات والخصائص الاجتماعية التى تحافظ على بقاء الأنماط الاجتماعية والسياسية والثقافية التقليدية . (Szyliowicz, 1973, P : 2) .

إن من بين العوامل التى تحد من قدرة الجامعة فى المجتمعات النامية على القيام بدورها بفاعلية نوعية التربية التى تقدمها لطلبتها؛ فهى تربية متكنية، لا تؤدى إلى تغيير مواقف الطلاب السلبية من الجامعة، ولا إلى رفع معنوياتهم. إنها بطيئة، ولا تنمية قدراتهم على مواجهة مشكلاتهم. والسبب فى ذلك أن الوطن العربى قد حنث فيه تطورات كثيرة لم تستطع الجامعات العربية ملاحقتها بأسلوب متطور يناسبها، ومن ثم ظلت كما هى بأسلوب الدراسة القديم فيها، ونظم

الامتحانات الحقيقية التي تتبعها، ونقص الموارد المادية والبشرية التي تعاني منها . (قورة : ١٩٧٣، ص ٨٧) .

وإذا ما سلمنا بأن حركة الجامعة يجب أن تتكيف مع الواقع ، وتتطور مع أحداث التغير ، ونقود حركة المجتمع نفسه؛ حيث تطرح الحلول والبدائل لمشكلاته وقضاياها المصرية ، وتطلع بهذه الحلول للممارسة والمتابعة والتقويم فيجد للمجتمع دائماً في جامعته ملاذ وحلاً لمشكلاته (حسانين: ١٩٩٣ ، ص ١٠١) يصبح على الجامعة مسئولية إعادة النظر في فلسفتها وبرامجها وتطلعاتها الحالية لتحقيق المطالب التي تملأها للتنمية في ثوبها للمجتمع الجديد ، والذي يستهدف توفير كوادر فنية مؤهلة لفهم هذه التحولات الخطيرة في بنية المجتمع وقطاعاته، والذي ميسرول إليه مهمة تحقيق الاعتماد على الذات ، وتنمية تكنولوجيا مناسبة ، وتهيئة الفرص للمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات المتصلة بتطوير حياة الإنسان والمجتمع ككل. (زاهر : ١٩٨٧ ، ص ٢٠٧) .

حيث إن الاختبار الحقيقي للتربية للشباب هو فيما إذا كان قد حصل فعلاً على معرفة أساسية في مهارات معينة وعلوم معينة، وحساسية إزاء قيم إنسانية ومتحضرة، والاختبار الحقيقي هو في قدرته على مواجهة المشكلات التي كان قد أعد لمواجهةها، وفيما إذا كانت قدرته هذه تمكنه من العثور على موقف يستطيع أن ينظم خبراته حوله بطريقة خلاقة.

فليس من وظيفة الجامعة أن تعلم الشاب كيف يعيش ، إنه يستطيع أن يعيش بدونها، إن وظيفة الجامعة تزويد الشاب برؤية نافذة وبصيرة واضحة في طبيعة الأفكار والتيارات والقيم التي تعصف من حوله ، وقدرة على التعايش مع نفسه وواقعة ومشكلاته بصورة صحيحة. (رضا: ١٩٩٤ ، ص ١٨) .

ثانياً : الدراسة الميدانية

١ - أهداف للدراسة الميدانية :

تهدف الدراسة الميدانية إلى :

- ١ - التعرف على المشكلات الحالية (الشخصية والأمرية والتعليمية والاجتماعية) والمشكلات المستقبلية للشباب .
- ٢ - الوقوف على أكثر هذه المشكلات تأثيراً على الشباب كما يراها طلاب الكليات المختلفة.
- ٣ - الوقوف على المشكلات الأكثر انتشاراً لدى كل جنس من الذكور والإناث .

٢- فروض الدراسة الميدانية :

تسمى الدراسة الميدانية إلى التحقق من الفروض الآتية :

١-٢: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب الكليات الثلاث حول المشكلات الحالية (الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية)، والمشكلات المستقبلية.

٢-٢: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث حول المشكلات الحالية (الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية)، والمشكلات المستقبلية.

٣-٢: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول المشكلات الحالية والمشكلات المستقبلية للشباب ترجع إلى التفاعل بين التخصص الدراسي (نوع الكلية) والجنس (ذكور - إناث).

٣- أداة للدراسة:

اعتمد الباحث في الحصول على البيانات اللازمة من أفراد العينة على استبانة تمت صياغتها على ضوء ما توصل إليه من حقائق ومعلومات من خلال الإطار النظري للبحث، وبعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ، وقد قام الباحث بإعداد أداة للدراسة من خلال الخطوات التالية :

١-٣: اعتمدت الدراسة على الواقع الفعلي ، حيث تم توزيع استبانة استطلاع رأى تضمنت سؤالين مفتوحين على طلاب الفرقة الرابعة (الشعب الأدبية والعلمية) بكلية التربية بطنطا، العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م الفصل الدراسي الثاني ، طُلب في السؤال الأول ذكر المشكلات الحالية؛ الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية، التي يعاني منها الشباب ، وفي السؤال الثاني ذكر المشكلات التي يمكن أن تواجه الشباب في المستقبل ، ويوضح الجدول التالي عينة استطلاع الرأي .

جدول رقم (١)

يبين توزيع عينة استطلاع الرأي

الشعبة	ذكور	إناث	إجمالي الشعبة
اللغة العربية	١٦	١٩	٣٥
اللغة الإنجليزية	١٤	١٨	٣٢
اللغة الفرنسية	٧	٨	١٥

تلفج جدول رقم (١)

الشعبة	نكسور	ثبات	إجمالي الشعبة
الفلسفة	٧	٩	١٦
الجغرافيا	٨	٦	١٤
الرياضيات	١٠	١١	٢١
الطبيعة والكيمياء	٩	٨	١٧
التاريخ الطبيعي	١٠	٩	١٩
المعلم التجاري	٧	١٣	٢٠
إجمالي العينة	٨٨	١٠١	١٨٩

٣-٢ : ثم بعد ذلك صياغة المشكلات التي طرحها الطلاب كبنود قابلة للاستجابة في سبيل الوصول بها إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق .

٣-٣ : للتأكد من صدق الأداة تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على خمسة من السادة أساتذة التربية وعلم النفس لإبداء آرائهم حولها، وللتأكد من أن فقرات الاستبانة تعبر عن مشكلاتها بدقة، وتحقق الغرض الذي أعدت من أجله، وتم تعديل بعض العبارات بين الإضافة والحذف وفقاً لتوجيهات السادة المحكمين .

٣-٤ : ثبات الأداة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم إعادة تطبيق الاستبانة على عشرين طالباً وطالبة في ظروف مشابهة تماماً لظروف التطبيق في الحلة الأولى ، وبفارق زمني خمسة عشرة يوماً، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المرتين الأولى والثانية ٨٩ ٪ وهي تمثل درجة ثبات عالية. (جابر : ١٩٩٦) .

٣-٥ : الأداة في صورتها النهائية: جاءت الاستبانة في صورتها النهائية متضمنة لسبع وسبعين عبارة موزعة على خمسة محاور:

- المحور الأول : خاص بالمشكلات الشخصية الحالية للشباب، ويتضمن العبارات من ١-١٢.
- المحور الثاني: خاص بالمشكلات الأسرية الحالية للشباب، ويتضمن العبارات من ١٣-٢٧.
- المحور الثالث: خاص بالمشكلات التعليمية الحالية للشباب، ويتضمن العبارات من ٢٨-٤٢.
- المحور الرابع : خاص بالمشكلات الاجتماعية الحالية للشباب ، ويتضمن العبارات من ٤٣-٥٧.

- المحور الخامس: خاص بالمشكلات المستقبلية للشباب، ويتضمن العبارات من ٥٨-٧٧.
- * وقد روعي في الصياغة النهائية للاستبانة ما يأتي:
- أن تكون عبارات الاستبانة واضحة ومحددة حتى لا تحتل أكثر من معنى.
- أن تكشف العبارات عن مدى صحة أو خطأ الفروض المحددة للدراسة.
- تم تحديد ثلاثة احتمالات للإجابة على كل عبارة وهي: موافق - غير متأكد - غير موافق.
- ٤ - عينة الدراسة :
- تم اختيار عينة للدراسة الحالية من ثلاث كليات بجامعة طلمطا على النحو التالي:
- كلية التربية : تمثل للكليات التي تجمع بين الدراسات النظرية والدراسات العملية.
- كلية الآداب : تمثل للكليات النظرية.
- كلية العلوم : تمثل للكليات العملية.

واعتمدت الدراسة على العينة العشوائية، حيث تحقق العينة العشوائية الموضوعية في الاختيار، والبعد عن الذاتية والتحيز، كما أنها تقدم عينة ممثلة للمجتمع الأصلي تصلح لتعميم النتائج التي يتم للتوصل إليها (زرايد: ١٩٩٠، ص ١١٣)، وقد تضمنت العينة ٢٥٦ طالباً وطالبة، اختيروا من بين طلاب ومطالبات للفرقة الرابعة بالكليات الثلاث، نظراً لأن هؤلاء الطلاب يمثلون شباباً قضوا أربع سنوات في رحاب الجامعة، وبالتالي فهم بحكم مستوى تعليمهم وأعمارهم أكثر خبرة من طلاب السنوات الأولى، وأكثر قدرة على إعطاء رؤية واضحة لما يدور حولهم داخل وخارج الجامعة من مشكلات يعاني منها الشباب على المستويين الفردي والاجتماعي، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة.

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع عينة الدراسة على الكليات ونسبتها إلى المجتمع الأصلي

الكليّة	ذكور	إناث	إجمالي	المجتمع الأصلي	نسبة العينة الى المجتمع الأصلي
التربية	٤٤	٤٨	٩٢	١٦١٨	٥,٧ %
الآداب	٤٥	٤٦	٩١	١٧٨١	٥,١ %
العلوم	٣٦	٣٧	٧٣	٦٥٠	١١,٢ %
إجمالي العينة	١٢٥	١٣١	٢٥٦		

٥ - الأساليب الإحصائية ونتائج الدراسة :

(أ) الأساليب الإحصائية : استخدمت في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية :

- ١- تحليل التباين في اتجاه واحد .
- ٢- تحليل التباين الثنائي في التصميم العاملي 2×2 .
- ٣- اختبار " شيفيه " Schffe * للمقارنات المتعددة بين المتوسطات .

(ب) نتائج الدراسة :

١- ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب الكليات الثلاث حول المشكلات الحالية (الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية) والمشكلات المستقبلية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم تحليل البيانات (استجابات الطلاب على الاستبانة) باستخدام تحليل التباين البسيط One way Anova وقد تمت هذه التحليلات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاحتمالية SPSS ، ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (٣)

ملخص تحليل التباين البسيط لاستجابات الطلاب

على استبانة المشكلات حسب التخصص الدراسي (نوع الكلية)

البعد	مصدر التباين	مجم المربعات	د . ح	التباين	ف	الدلالة
مشكلات شخصية	بين المجموعات	٩٢,٠٣٧	٢	٤٦,٠١٨	١,٩٧٥	غير دلالة
	داخل المجموعات	٥٨٩٥,٩٠١	٢٥٣	٢٣,٣٠٤		
مشكلات أسرية	بين المجموعات	٦٤٥,٠٩٠	٢	٣٢٢,٥٤٥	٥,١٨٨	دلالة عند مستوى ٠,١
	داخل المجموعات	١٥٧٣٠,٧٨١	٢٥٣	٦٢,١٧٧		
مشكلات تعليمية	بين المجموعات	١٠٦٨,٣١٥	٢	٥٣٤,١٥٧	١١,٣٢١	دلالة عند مستوى ٠,١
	داخل المجموعات	١١٩٣٧,١٧٠	٢٥٣	٤٧,١٨٢		
مشكلات اجتماعية	بين المجموعات	١٤٤٧,٧٢٠	٢	٧٢٣,٨٦٠	١١,٧٤٨	دلالة عند مستوى ٠,١
	داخل المجموعات	١٥٥٨٩,٢١٧	٢٥٣	٦١,٦١٧		
مشكلات مستقبلية	بين المجموعات	١٠٠٥,٧٣٩	٢	٥٠٢,٨٧٠	٧,٦٩١	دلالة عند مستوى ٠,١
	داخل المجموعات	١٦٥٤١,٨٥١	٢٥٣	٦٥,٣٨٣		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٥٠٩٨,٤٣٠	٢	٧٥٤٩,٢١٥	٩,٦٢٦	دلالة عند مستوى ٠,١
	داخل المجموعات	١٩٨٤١٥,٧٢	٢٥٣	٧٨٤,٢٥٢		

ومن هذا الجدول يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب تعكس المشكلات التي يعانون منها ، مما يشير إلى اختلاف نوع المشكلات التي يعاني منها طلاب للكليات المختلفة التي سحبت منها عينة الدراسة .

وهذه الفروق تظهر في المشكلات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والمستقبلية والدرجة الكلية ، بينما لم تكن الفروق دالة في بعد المشكلات الشخصية.

وللتعرف على مواضع الفروق الدالة بين متوسطات استجابات الطلاب في الكليات المختلفة فقد استخدم اختبار شيفيه Schffe للمقارنات المتعددة بين المتوسطات، وأشارت النتائج إلى أن الفروق كانت في صالح كلية التربية مقارنة بكليتي الآداب والعلوم، مما يشير إلى أن طلاب كلية التربية يعانون من مشكلات أسرية أكثر ، ونفس النتيجة بالنسبة للمشكلات التعليمية والمشكلات الاجتماعية والمشكلات المستقبلية .

٢- ينص الفرض الثاني من أروض الدراسة على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الذكور والإناث حول المشكلات الحالية (للشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية) والمشكلات المستقبلية .

وللتحقق من صدق هذا الفرض قد حلت البيانات باستخدام تحليل التباين البسيط، ويشير الجدول رقم (٤) إلى نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (٤)

ملخص تحليل التباين البسيط لاستجابات الطلاب على استبلة المشكلات حسب الجنس (نكور - إناث)

البعد	مصدر التباين	مجـ المربعات	د . ح	التباين	ف	الدالة
مشكلات شخصية	بين المجموعات داخل المجموعات	٦٩,٠٣٨ ٥٩١٨,٨٩٩	١ ٢٥٤	٦٩,٠٣٨ ٢٣,٣٠٣	٢,٩٦٣	غير دالة
مشكلات أسرية	بين المجموعات داخل المجموعات	٢٠٤,٢٤٨ ١٦١٧١,٦٢٣	١ ٢٥٤	٢٠٤,٢٤٨ ٦٣,٦٦٨	٣,٢٠٨	غير دالة
مشكلات تعليمية	بين المجموعات داخل المجموعات	١٧٩,٣٢٩ ١٢٨٢٦,١٥٥	١ ٢٥٤	١٧٩,٣٢٩ ٥٠,٤٩٧	٣,٥٥١	غير دالة
مشكلات اجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات	٩٦,١٤٦ ١٦٩٤٠,٧٩١	١ ٢٥٤	٩٦,١٤٦ ٦٦,٦٩٦	١,٤٤٢	غير دالة
مشكلات مستقبلية	بين المجموعات داخل المجموعات	١٠٠,٧٥٠ ١٧٤٤٦,٨٤٠	١ ٢٥٤	١٠٠,٧٥٠ ٦٨,٦٨٨	١,٤٦٧	غير دالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات	٣١١٧,٥١ ٢١٠٥٥٤,٨٥	١ ٢٥٤	٣١١٧,٥١ ٨٢٨,٩٦	٣,٧٦	غير دالة

وتشير بيانات الجدول السابق إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المشكلات النوعية (الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية والمستقبلية) التي يعاني منها الذكور والإناث، وأيضاً لم تكن هناك دلالة للفروق في الدرجة الكلية بينهما.

٣- ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً حول المشكلات موضوع الدراسة ترجع إلى التفاعل بين نوع الكلية والجنس (ذكور - إناث) .

وللتحقق من صدق هذا الفرض فقد تم تحليل البيانات (استجابات الطلاب على الاستبانة) باستخدام تحليل التباين الثنائي 2 way Anova في تصميم عاملي ٣. (كليات التربية والآداب والعلوم) 2×3 (ذكور - إناث) ويشير الجدول رقم (٥) إلى نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (٥)

ملخص تحليل التباين الثنائي في التصميم العاملي 2×3 بين طلاب الكليات الثلاث

(تربية - آداب - علوم) والجنس (ذكور - إناث)

النوع	مصدر التباين	مج المربعات	د. ح	التباين	ف	الدلالة
مشكلات شخصية	الكلية	٩٠,٤١٠	٢	٤٥,٢٠٥	١,٩٥٩	دالة . غ .
	الجنس	٦٢,٩٥٢	١	٦٢,٩٥٢	٢,٧٢٥	دالة . غ .
	التفاعل	٤٩,٣٤٦	٢	٢٤,٦٧٣	١,٠٦٨	دالة . غ .
	الخطأ	٥٧٧٥,١٨٣	٢٥٠	٢٣,١٠١		
مشكلات أسرية	الكلية	٦١٩,٨٨١	٢	٣٠٩,٩٤٠	٥,٠٢١	دالة عند مستوى ٠.١
	الجنس	١٨٠,٦٤٤	١	١٨٠,٦٤٤	٢,٩٢٦	دالة . غ .
	التفاعل	١٠٠,١٧٣	٢	٥٠,٠٨٧	٠,٨١١	دالة . غ .
	الخطأ	١٥٤٣٢,٦٠	٢٥٠	٦١,٧٣١		
مشكلات تعليمية	الكلية	١,٠٥٥,٢٧٦	٢	٥٢٧,٨٣٨	١١,٢٨٣	دالة عند مستوى ٠.١
	الجنس	١٤٤,٨٠٦	١	١٤٤,٨٠٦	٣,١٢٣	دالة . غ .
	التفاعل	١٨١,١١٢	٢	٩٠,٥٥٦	١,٩٥٣	دالة . غ .
	الخطأ	١١٥٩٢,٤٦٦	٢٥٠	٤٦,٣٧٠		
مشكلات اجتماعية	الكلية	١٤٣٤,٧٦٤	٢	٧١٧,٣٨٢	١١,٥٧٥	دالة عند مستوى ٠.١
	الجنس	٧٨,٥٩١	١	٧٨,٥٩١	١,٢٦٨	دالة . غ .
	التفاعل	١٢,٥٦٢	٢	٦,٢٨١	٠,١٠١	دالة . غ .
	الخطأ	١٥٤٩٤,٨٧٩	٢٥٠	٦١,٩٨٠		

تابع جدول رقم (٥)

النوع	مصدر التباين	مجم. المبيعات	د. ح	التباين	ف	السبب
مشكلات مستقبلية	الكلية	٩٨٠,٧٠٤	٢	٤٩٠,٣٥٢	٧,٥٠١	دالة عند مستوى ٠.١
	الجنس	٦٦,١٢٩	١	٦٦,١٢٩	١,٠١٢	غ. دالة
	التفاعل	١١٢,٠٦٧	٢	٥٦,٠٣٣	٠,٨٥٧	غ. دالة
	الخطأ	١٦٣٤٣,٥٢٣	٢٥٠	٦٥,٣٧٤		
الدرجة الكلية	الكلية	١٤٦٥٠,٧٤٤	٢	٧٣٢٥,٣٧٢	٩,٤١١	دالة عند مستوى ٠.١
	الجنس	٢٧٠٠,٥٣٢	١	٢٧٠٠,٥٣٢	٣,٤٧٠	غ. دالة
	التفاعل	٧٧٦,١٤٨	٢	٣٨٨,٠٧٤	٠,٩٤٤	غ. دالة
	الخطأ	١٩٤٥٨٨,٥٣٧	٢٥٠	٧٧٨,٣٥٤		

يتضح من نتائج تحليل التباين في الجدول السابق أنه لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين الكلية والجنس على المشكلات التي يعاني منها الطلاب .

٦ - تفسير النتائج :

١- إذا ما نظرنا إلى النتائج السابقة يمكن بوجه عام ملاحظة بعض الأمور التي تحتاج إلى شيء من الإيضاح والتفسير .

أولاً : المشكلات الحالية :

(١) المشكلات الشخصية : تظهر للنتائج أن استجابات طلاب الكليات الثلاث حولها لم تكن لها دلالة إحصائية ، حيث جاءت استجابات الطلاب حول هذه المشكلات بنسب موافقة أقل من المشكلات الأخرى ، وكانت للنسب لدى العينات الثلاث متقاربة إلى حد بعيد ، وقد يكون ذلك نتيجة طبيعية لتقارب سمات واتجاهات الشخصية في هذه المرحلة العمرية ، أو وجود نوع من الحرج أو عدم الرغبة في التصريح بوضوح حول مشكلاتهم الشخصية .

وقد جاءت أكثر المشكلات الشخصية تأثيراً كما يراها طلاب الكليات الثلاث على النحو

التالي:

- لدى طلاب كلية التربية :

نسبة الموافقة

٨٠,٤ %

١- اندم على بعض التصرفات .

٨٠,٤ %

٢- الشعور بالاختراب وعدم الانتماء .

٣- الخوف والقلق من الامتحانات . ٧٧,٢ %

- لدى طلاب كلية الآداب :

١- ضعف الالتزام بتعاليم الدين . ٧٨ %

٢- الشعور بالاغتراب وعدم الانتماء . ٧٨ %

٣- اللذم على بعض التصرفات . ٧٦,٩ %

- لدى طلاب كلية العلوم :

١- اللذم على بعض التصرفات . ٨٠,٨ %

٢- الشعور بالاغتراب وعدم الانتماء . ٧٩,٥ %

٣- ضعف الالتزام بتعاليم الدين . ٧٨ %

ويتضح مما سبق اتفاق طلاب الكليات الثلاث على مشكلتين من المشكلات الثلاث رغم اختلاف الترتيب، وهما : اللذم على بعض التصرفات، والشعور بالاغتراب وعدم الانتماء .

وقد تكون بعض التصرفات للخالطة للشباب نتيجة طبيعية لما يتميزون به من الحماس والاندفاع والتهور في بعض الأحيان ، كما أشارت الدراسة إلى ذلك في إطارها النظري ، وقد يرجع السند من قبل الشباب على بعض التصرفات التي تصدر عنهم إلى عدم وضوح النسق القيمي الذي يوجه سلوك الشباب في تلك المرحلة، ويرتبط ذلك بصورة مباشرة بتعدد مصادر تشكيل هذا النسق من تعليم رسمي وغير رسمي وأسرّة ومؤسسات دينية واجتماعية وسياسية ووسائل إعلام وغيرها، مع عدم وجود ترابط بينها.

أما الشعور بالاغتراب وعدم الانتماء فهو نتيجة حتمية لفشل معظم الشباب في تحقيقه لأهدافه ، وإشباعه لحاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية ، وعجزه عن بلورة رؤية ثقافية مطابقة لطموحاته الراهنة وتطلعاته المستقبلية ، وهذا ما تؤكد بعض الدراسات التي تذهب إلى أن "الشعور بالاغتراب من أبرز العوامل التي تؤثر على طموحات الشباب وسماتهم الشخصية، وما يتصل بذلك من مفاهيم الذات وفكرة للفرد عن نفسه وفق خبراته وعمره الزماني والثقافات المحيطة به" (Thomas; 1995) .

وتنفرد عينة كلية التربية بالمشكلة الخاصة بالخوف والقلق من الامتحانات ، وقد يكون ذلك ناتجاً عن عدم تمتع الشباب بفرص جيدة في التحصيل الدراسي والتعلم ، مما يعرضهم لنوع

من التشويه وعدم الاتساق للمعرفي ، أو حدوث ما يسمى بالتناظر المعرفي (حجازي : ١٩٨٥ ، ص ٨٤) .

وتبدو المشكلة الخاصة بضعف الالتزام بتعاليم الدين أكثر وضوحاً لدى طلاب كليتي الآداب والعلوم، وهذه المشكلة بوضعها الحالي تحكس خلفيات الواقع في مرحلة ما قبل الجامعة، معنّلاً في :

- قصور دور الأسرة في الالتزام بتعاليم الدين وإلزام الأبناء بذلك.
- قصور دور العبادة في تحمل المسؤولية بصورة كافية.
- الموقف السلبي للعديد من مؤسسات الإعلام من قضايا الدين.
- تهيمش البعد الديني في مؤسسات التعليم العام.

وهذا يدعو إلى ضرورة العودة إلى الالتزام الديني والضبط الأخلاقي لمجتمع الجامعة بأسره أساتذة وطلاباً ، مع ضرورة توافر القدوة الحسنة في أعضاء هيئة التدريس والقادات الجامعية ، وهذا ما تؤكدّه أيضاً العديد من الدراسات السابقة ، حيث أشارت إحدى الدراسات إلى أن أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب هي عدم تأدية العبادات بصفة مستمرة، وأن شعورهم بالإيمان قد يتزعزع في بعض الأحيان (أحمد : ١٩٩١ ، ص ٨٠) ، كما أشارت دراسة أخرى إلى أن نسبة من صرحوا بالترامهم بتعاليم الدين الإسلامي ٣٤,٢ % (شبير : ١٩٨٩ ، ص ٣٣٤) ، ويؤكد نفس الاتجاه دراسة ثالثة تحلّ فيها مشكلة الالتزام الديني موقفاً بارزاً، حيث ترتفع نسبة استجابات أفراد عينة الدراسة نحو للموافقة عليها (حنورة : ١٩٨٨ ، ص ٣٣) .

أما المشكلة الخاصة بانقراض الثقة في الآخرين فقد جاءت للموافقة عليها من قبل طلاب كلية التربية بنسبة ٧١,٧% ، وهي أعلى من نسب الموافقة من قبل عيّنتي الآداب ٥٢,٨% ، والعلوم ٦١,٩% ، وكانت المشكلة الخاصة بعدم الرغبة في مخالطة الآخرين أكثر وضوحاً لدى طلاب كلية التربية ٦٦,٦% ، وطلاب كلية العلوم ٦٢,٩% عنها لدى طلاب كلية الآداب ، حيث جاءت نسبة موافقتهم عليها ٤٣,٥% ، ولعل تفاوت استجابات أفراد العينة حول المشكلتين رغم ارتباطهما ببعضهما إلى حد بعيد ، يعد دليلاً على عدم وضوح الرؤية من قبل الشباب نحو المشكلات التي يعانون منها، وهذا يؤكد ما سبق القول به من شعور الشباب بالاغتراب وعدم الانتماء، وهو نفس الاتجاه الذي ذهبنا إليه إحدى الدراسات السابقة حين رأينا أن الانتماء ليس مجرد اتفاق بين مجموعة من البشر على اللغة أو الدين أو الثقافة أو الأصل أو وجودهم على أرض واحدة، ولكن

الشعور بالانتماء يجب أن ينمى حتى يترسخ ك شعور جماعى بالانتماء والهوية (الخضرى : ٢٠٠٠، ص ٢٤) .

ورغم عدم ارتفاع نسب الموافقة حول المشكلة الخاصة بالعجز عن اتخاذ القرار المناسب من قبل الشباب، حيث تراوحت نسب الموافقة بين ٥٠٪، ٦٨,٨٪ ، فإنها تؤكد نفس اتجاه أفراد العينة نحو المشكلة الخاصة بالعجز عن تحمل المسؤولية، والتي تراوحت نسب الموافقة عليها بين ٥٧,٩٪ ، ٧١,٤٪ ، ولقد يعكس ذلك ضعف قدرة الشباب على إقناع الآخرين بأفكارهم، أو حالة الرفض والإحباط واليأس التي يحياها الشباب (صقر: ١٩٩٥، ص ٧٥).

هذا ويتضح من استجابات أفراد العينة حول المشكلة الخاصة بتدخل الشباب فى أمور لا تعنيه أن موافقة طلاب كلية العلوم جاءت بنسبة ٧٢,٤٪ وهى أعلى من موافقة طلاب كلية التربية ٦٣,٨٪ ، وطلاب كلية الآداب ٦١,٩٪، وإن كانت الموافقة فى كل حالاتها تؤكد اندفاع الشباب وتحملة فى الحكم على الأمور.

أما المشكلة الخاصة بافقداد الرغبة فى الإبداع والتفوق فقد كانت الموافقة عليها من قبل عينة كلية التربية ٦٧,٤٪ ، ومن قبل عينة كلية الآداب ٦١,٦٪ ، بينما جاءت أكثر تأثيراً لدى طلاب كلية العلوم وبنسبة موافقة ٧٢,٧٪ ، وإن كان أحد أساتذة التربية يحمل الجامعة بعض مسؤولية هذا التصور، حيث يرى إخفاق الجامعة فى تنويع المقررات للدراسية لمواجهة لطلقات العقلية المتعددة التى كان يتوقع مجيئها إلى الجامعة، مع فتح أبواب للتعليم الجامعى أمام الجميع (رضا : ١٩٩٤، ص ١٨)، بينما تذهب دراسة أخرى إلى أن غياب القدرة على الإبداع والتفوق هو نتيجة لواقع مازوم يحياه الشباب ولا يقبله، (شبير، ١٩٨٩، ص ٣٣٤).

وهذا الواقع يولد مشكلة جديدة من مشكلات الشباب الشخصية وهى الفشل فى اختيار الصديق المناسب، وإن كان العامل الأساسى فيها تنذب قيم وأخلاقيات ومفاهيم المرحلة التى نعيشها الآن بمتغيراتها المتسارعة، وقد جاءت موافقة عينة كلية العلوم على هذه المشكلة بنسبة ٧٤,١٪ وهى أعلى من موافقة عينة التربية والآداب والتي جاءت بنسبتي ٦٤,١٪ ، ٦٤,٩٪ .

أما المشكلة الخاصة بضعف القدرة على التكيف مع المجتمع فقد كانت نمية الموافقة عليها أيضا من قبل عينة كلية العلوم أعلى من موافقة عينة التربية والآداب، ٧٤,٢٪ للعلوم، ٦٧,٢٪ للتربية، ٦٦٪ للآداب، وإن كانت إحدى الدراسات ترى أن إحباط الشباب وعجزهم عن التكيف مع المجتمع راجع إلى أن :

- ٦٩٪ من الشباب لا يتوقعون الحصول على عمل مناسب بعد التخرج .
 ٨٣٪ من الشباب لا يتوقعون الحصول على ممكن مناسب .
 ٩٦٪ من الشباب لا يتوقعون مستقبلاً أفضل بالنسبة لهم .

تلك هى نتائج هذه الدراسة التى أجريت على الشباب المصرى (المرجع السابق: نفس الصفحة) .

(ب) للمشكلات الأسرية : يوضح الجدول رقم (٣) وجود فروق دالة إحصائياً حولها، حيث كانت الفروق لصالح طلاب كلية التربية ، وهذا يؤكد أن معاناة طلاب كلية التربية أكثر وضوحاً من معاناة طلاب كلياتي الآداب والعلوم من المشكلات المتصلة بالعلاقات الأسرية .

ومن المسلم به أن المجال الأسرى والتوافق معه يلقى بظلاله على حياة الطلاب الجامعية ، ويؤثر فى مقدرتهم على التوافق مع ظروف الجامعة والدراسة بها، مما يفرض على الجامعة أن تضع فى اعتبارها هذا النوع من المشكلات وأن تسهم فى حلها سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

ويتبين من استجابات الطلاب أن أكثر المشكلات الأسرية تأثيراً على الشباب كما يرونها تتمثل فيما يأتى :

- لدى طلاب كلية التربية :

- ١- استقلالية كل فرد فى التفكير ٧٨,٣٪
 ٢- صعوبة التفاهم مع الإخوة والأخوات ٧٦,١٪
 ٣- للشعور بعدم اهتمام أفراد الأسرة . ٧٦,١٪

- لدى طلاب كلية الآداب :

- ١- تفصيل بعض الأبناء على البعض الآخر . ٧٦,٩٪
 ٢- صعوبة التفاهم مع الوالدين . ٧٤,٧٪
 ٣- انخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة . ٧٤,٧٪

- لدى طلاب كلية العلوم :

- ١- استقلالية كل فرد فى التفكير . ٧٨,١٪
 ٢- الزواج أثناء فترة الدراسة . ٧٦,٧٪

٣- كثرة عدد أفراد الأسرة . %٧٥,٣

حيث يتضح من الترتيب السابق لأهم المشكلات الأسرية كما يراها أبناء الكليات الثلاث أن مشكلة واحدة من بينها قد حصلت على نفس الترتيب لدى عينتي التربية والعلوم وهي : استقلالية كل فرد في التفكير ، والارتباط بين هذه المشكلة والمشكلة الثانية لدى عينة التربية ، وللخاصة بصعوبة التفاهم مع الإخوة والأخوات ، وأيضاً المشكلة الثانية لدى عينة الآداب والخاصة بصعوبة التفاهم مع والديين أكثر وضوحاً عن غيرها من المشكلات، فصعوبة التفاهم بين الشباب ووالديه أو إخوته يمكن أن يؤدي إلى استقلال كل فرد في تفكيره ، ويترتب على هذا الاستقلال شعور الفرد بعدم اهتمام بقية أفراد الأسرة .

والموافقة في كل حالاتها تؤكد ما سبق أن ذهبت إليه الدراسة في جانبها النظري ، متفقة فسي ذلك مع العديد من الدراسات السابقة ، من وجود صراع بين ما يراه الأبناء وما يتبناه الآباء من قيم وأفكار واتجاهات ، إضافة إلى غياب الحوار والمناقشة بين الشباب ووالديه ليحل محلها تسلط الآباء .

أما المشكلة الخاصة بانخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة والتي أشار بأهميتها طلاب كلية الآداب فهي تعكس تأثير الشباب بها في دراستهم وفي كل جوانب حياتهم ، خاصة في ظل ارتفاع تكاليف الدراسة ، وعدم مسايرة دخل العديد من الأسر لأوجه الإنفاق المطلوبة منها ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة من نتائج في نفس الإطار ، حيث تفيد هذه الدراسات بأن الشكوى من انخفاض دخل الأسرة وارتفاع أسعار المطالب الأساسية تمثل نسبة عالية . (صبرى : ١٩٨٩ ، يوسف ١٩٩١ ، للصبوة ١٩٩١) .

ومما يساعد على تفاهم هذه المشكلة زيادة عدد أفراد الأسرة ، وهي الثالثة في ترتيب المشكلات عند طلاب كلية العلوم ، أما المشكلة السابقة عليها وهي : لزواج أثناء فترة الدراسة ، فمما لا شك فيه أن هذه المشكلة لها أثارها السلبية على الشباب خاصة في مجال التحصيل الدراسي ، وإن كانت هذه المشكلة أكثر تأثيراً على طلاب كلية العلوم فهذا أمر طبيعي ، حيث تحتاج الدراسات العملية إلى درجة أكبر من التركيز والانتباه وخلو الذهن من أي شواغل خارجية.

ويتضح من استجابات أفراد العينة حول المشكلة للخاصة بفقدان أحد والديين أن هذه المشكلة جاءت أكثر تأثيراً على طلاب كلية العلوم كمساهمتها وبنسبة ٧١,٢٪، بينما كانت النسبة

لدى عينة كلية التربية ٦٧,٢٪، ولدى عينة كلية الآداب ٦٣,٧٪، وهذا عكس ما يراه أبناء كلية التربية تجاه المشكلة الخاصة بالانفصال بين الوالدين، حيث كانت موافقتهم عليها بنسبة ٧٠,٦٪. وهى أعلى من نسبة الموافقة لدى عينة كلية الآداب ٦٧,١٪ وعينة كلية العلوم ٦٥,٧٪، وقد سبق الانفصال العديد من الصراعات والمشاحنات بين الوالدين، وقد لا يدرك أحدهما أوهما معاً أن للشباب حاجة إلى الاطمئنان النفسى والشعور بالأمن والبعد عن مصادر القلق والصراع، فليس أضر عليه من بيت تسوده المشاحنات المستمرة التى قد تنتهى بالانفصال، وأنى لبيت مفكك أن يقدم للمجتمع شاباً بلا مشكلات (أحمد: ١٩٩١، ص ٩٦)، وهذا ما يتضح فى استجابات أفراد العينة تجاه المشكلة الخاصة بوجود خلافات أسرية مستمرة، حيث جاءت نسب الموافقة عليها من قبل أبناء الكليات الثلاث مرتفعة إلى حد ما، ٧٥,٨٪ للتربية، ٧٣,٦٪ للآداب، ٧٤٪ للعلوم.

ويكاد يكون هناك اتفاق تام فى نسب الموافقة من قبل أفراد العينة بالكليات الثلاث حول المشكلة الخاصة بسفر أحد الوالدين للخارج، حيث كانت الموافقة من قبل عينة كلية التربية ٧٣,٦٪ ومن قبل عينة كلية الآداب ٧٣,٤٪، ومن قبل عينة كلية العلوم ٧٣,٩٪ فهذا الاتفاق يعكس ما نراه فى واقعنا الاجتماعى من سلبيات قد تترتب على سفر أحد الوالدين - أو الاثنين معاً - فى بعض الأحيان - وغيابهما لفترات زمنية قد تطول، فلا يجد الأبناء ضابطاً لمسلوكهم أو موجهاً لأفعالهم، خاصة إذا ما سعى الطرف الموجود إلى تكليل الأبناء وإغداق المال عليهم تمويهاً لغياب الطرف الآخر، مما ييسر لهم سبل الانحراف.

وفى نفس السياق تأتى المشكلة الخاصة بغياب مراقبة الآباء لأبنائهم، وبنسبة موافقة ٧١,٥٪ للتربية، ٦٩,٢٪ للآداب، ٦٥,٧٪ للعلوم، ورغم التفاوت الملحوظ فى هذه النسب فإنها جميعها تؤكد انشغال الآباء والأمهات بأعمالهم أو السعى على معاشهم ومعاش أبنائهم عز. تتبع سلوكياتهم ومراقبة أحوالهم.

أما المشكلة الخاصة بضعف شخصية الأب أو الأم فقد جاءت أكثر تأثيراً لدى عنتى التربية والآداب بنسبتي ٧٤,٨٪، ٧٤,٦٪ على الترتيب، عنها لدى عينة العلوم التى جاءت موافقتها بنسبة ٦٧,٢٪، وتأتى الموافقة على المشكلة الخاصة بانخفاض المستوى الثقافى للأسرة من قبل عينة كلية التربية ٧٠,٤٪، ومن قبل عينة كلية الآداب ٦٩,٩٪، أعلى من موافقة عينة كلية العلوم ٦٦,٥٪، وهو نفس الاتجاه السائد فى استجابة أبناء كلية العلوم حول المشكلتين

المسبقتين، وعلى أية حال فإن ثقافة الوالدين والإخوة تنعكس بصورة إيجابية أو سلبية - حسب نوع ومستوى الثقافة - على التكوين الثقافي للشباب.

(ج) المشكلات التعليمية : تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة حول المشكلات التعليمية لصالح عينة كلية التربية ، وهذا يؤكد تأثير طلاب كلية التربية بهذه المشكلات أكثر من طلاب كليتي الآداب والعلوم ، وربما يرجع السبب في ذلك إلى زيادة أعداد طلاب كلية التربية، بالإضافة إلى انخفاض مستوى الخدمات التي تقدم في كلية التربية ، وعلى ضوء الواقع الحالي لكلية التربية يمكن أن نخرج بعدة ملحوظات :

١- كثرة أعداد طلاب الكلية يؤدي إلى زيادة أعداد الطلاب في المحاضرات وازدحام المدرجات وقاعات الدراسة، وهذا يساعد على خرق قواعد العرف الأخلاقي والعلمي وظهور بعض السلوكيات السيئة: مثل : للتشويش على زملاء الاختلاط الزائد عن الحد، والتحرر في السلوك ، وصعوبة السيطرة من قبل الأستاذ على الطلاب ، فضلاً عن صعوبة التخاطب والحوار وطرح الأسئلة الجادة لظلاً من موضوع المحاضرة وهذه السلوكيات هي التي اصطلاح على تسميتها في علم النفس الاجتماعي " بسلوك الزحمة " (الصبوة : ١٩٩١ ، ص ١٨١) .

٢- تشتت الطلاب في الدراسة وحضور المحاضرات والدروس العملية بين كليتي التربية والعلوم بالنسبة لطلاب الشعب العلمية ، وكليتي التربية والآداب بالنسبة لطلاب الشعب الأدبية ، سواء ذهبوا هم إلى هاتين الكليتين أو لتي الأستاذة إليهم ، فهم في الحالتين يعانون ضياع الكثير من الوقت والجهد مقارنة بطلاب كليتي الآداب والعلوم الذين يركزون جهدهم في مكان واحد ، وهناك تنظيم أكثر لوقتهم وجدول محاضراتهم .

٣- عدم توافر الأماكن التي تتسع هذه الأعداد الكبيرة وتساعد من ثم على وضع الجدول الدراسي بصورة مناسبة لطلاب كلية التربية ، مما يترتب عليه ضغط الوقت المحدد لبعض المحاضرات في كثير من الأحيان ، إضافة إلى استخدام البعض لأماكن ليست من حقهم نتيجة لعدم توافر المكان البديل ، أو تأخر أحد الأساتذة عن الوقت المحدد له ، وكل هذا يساعد على تضارب مواعيد المحاضرات والدروس العملية مع بعضها البعض .

٤- تقوم كلية العلوم بوضع الجداول الدراسية لطلابها أولاً ، وفقاً لظروفها وظروفهم ، ثم تترك بعض الأيام أو المواعيد لطلاب كلية التربية ، وقد لا تتناسب هذه المواعيد لطلاب

كلية التربية إما لتأخرها في الوقت أو لتعارضها مع نفس مواعيد محاضراتهم بكلية التربية .

كل هذه الملحوظات وغيرها يمكن أن تكون مبرراً لوضوح المشكلات التعليمية عند طلاب كلية التربية لكثير من غيرهم من أفراد العينة .

ويتبين من استجابات الطلاب حول المشكلات التعليمية أن أكثر هذه المشكلات تأثيراً كانت على النحو التالي :

- لدى طلاب كلية التربية :

- ١- عدم كفاية المدرجات والمختبرات . ٨٩,١ %
- ٢- سوء قاعات الدراسة بالجامعة . ٨٩,١ %
- ٣- ضيق الوقت بين مواد الامتحان ٨٥,٩ %

- لدى طلاب كلية الآداب :

- ١- الأنشطة الطلابية تتم بصورة شكلية . ٧٨ %
- ٢- ضيق الوقت بين مواد الامتحان . ٧٦,٩ %
- ٣- قلة استخدام الوسائل التعليمية . ٧٥,٨ %

- لدى طلاب كلية العلوم :

- ١- الأنشطة الطلابية تتم بصورة شكلية . ٨٣,٦ %
- ٢- ضيق الوقت بين مواد الامتحان . ٨٠,٨ %
- ٣- استهتار بعض الطلاب بالدراسة . ٧٩,٥ %

يلاحظ من الترتيب السابق لأهم المشكلات التعليمية كما يراها طلاب الكليات الثلاث أن هناك مشكلة واحدة تنفق عليها العينات الثلاث وهي : ضيق الوقت بين مواد الامتحان النهائي للفصل الدراسي . فقد كثرت شكاوى الطلاب من الطريقة التي توضع بها جداول الامتحانات نظراً لصيق الوقت بين امتحان كل مادة وأخرى ، حيث لا يتوافر للكثير من الطلاب الوقت الكافي لاسترجاع محتوى المقرر الدراسي بصورة كافية وخاصة وأن معظم الطلاب لا يرجعون إلى المادة إلا في فترة الامتحانات ذاتها - مما يؤثر في قدرة الطلاب على التركيز والاستيعاب والأداء في الامتحانات بصورة جيدة .

أما المشكلة الأولى لدى طلاب كلية التربية والخاصة بعدم كفاية المدرجات والمختبرات فهي تؤكد ما سبق القول به من انخفاض مستوى الخدمات التي تقدم في كلية التربية وتأثر طلابها بهذه النوعية من المشكلات أكثر من غيرهم ، وهذا الحديث يمكن أن يقال عن المشكلة للثانية والخاصة بمسوء قاعات الدراسة ، وارتفاع نسب الموافقة هذه يعكس ما وصلت إليه حالة المدرجات والمختبرات والمكتبات وغيرها من قاعات للدراسة - خاصة في الجامعات الإقليمية - فالأماكن ضيقة والإضاءة ضعيفة والتهوية سيئة ، والنظافة غير جيدة ، وهذه أبسط شروط صحة المكان التعليمي وسلامته .

ويتفق طلاب كليتي الآداب والعلوم على المشكلة الأولى عندهما وهي : إجراء الأنشطة الطلابية بصورة شكلية ، والمستقرى لواقع الأنشطة الطلابية داخل الجامعة يجد أن رؤساء اللجان يتم اختيارهم بصورة فيها قدر كبير من الجمالة ، سواء أكانت لهم صلة بالنشاط ذاته أم لا ، والطلاب لا يتوفر لهم الوقت الذي يمارسون فيه هذه الأنشطة بصورة منتظمة ، ولو سمح وقتهم بذلك وأرادوا تنظيم دورة رياضية ، أو إجراء مسابقة ثقافية ، أو عقد ندوة دينية أو شعرية ، فأنى لهم ذلك في ظل ممارسة الضغوط الأمنية ، وعدم توفر الأماكن المتاحة لذلك ، وعدم الإجراءات الإدارية .

والمشكلة الخاصة بقلة استخدام الوسائل التعليمية كما يراها طلاب كلية الآداب تتفق مع طبيعة الدراسة بالكلية من جانب ، وزيادة أعداد الطلاب بها ككلية نظرية من جانب آخر ، وهذه المشكلة تكشف عن ضرورة إعادة النظر في أساليب التدريس وطبيعة المقررات التي يتم تدريسها ووسائل الإيضاح المناسبة لها ، وتقليل أعداد الطلاب في المحاضرات والدروس العملية ، كي تزيد فاعلية العلاقة بين الطلاب والأساتذة الجامعي وتكون المحاضرات أكثر نفعاً وأجدي فائدة .

وتبقى المشكلة الخاصة باستهتار بعض الطلاب بالدراسة ، فهي تعكس استهتار الكثير من الشباب في واقعنا الاجتماعي ككل ، حيث ينظر هؤلاء الشباب إلى المجتمع الجامعي على أنه فرصة للتحرر والانطلاق ، ولا نريد أن نحمل الجامعة مسؤولية مثل هذه المشكلات لأنها عينة لما أفرزه المجتمع الأكبر ، وعلاجها يتطلب تغيير اتجاهات الأسر والمجتمع بجميع مؤسساته نحو القيم والأعراف والمبادئ الاجتماعية ، حتى يحل التعاون محل الأنانية ، والانتماء محل الإباحية ، والجد والعمل محل اللهو والعبث .

ونأتى استجابات أفراد العينة حول المشكلة الخاصة بكثرة أعداد طلاب الجامعة لتؤكد وضوح هذه المشكلة لدى عينة كلية التربية بنسبة ٧٠,٩٪، وعينة كلية الآداب ٧١,٤٪، عنها لدى عينة كلية العلوم ٩٣,٢٪، وهذا يتفق مع طبيعة هذه الكليات، حيث للزيادة العددية لطلاب كليتي التربية والآداب عن طلاب كلية العلوم، كما يتضح ذلك من الأعداد الواردة بالجدول المبين لعينة الدراسة .

أما الاعتماد على أسلوب للتقنين في التعليم كمشكلة يعانيها الشباب فما أكثر ما قيل وكتب عن هذه المشكلة، وما أكثر ما اقترح من حلول بشأنها، إلا أنها كانت وما زالت وستظل قائمة، نظراً لقلة وقت المحاضرة من جانب ، وسلبية الطلاب وعدم رغبتهم في المشاركة الإيجابية في فاعليات العملية التعليمية من جانب آخر، إضافة إلى نظام الفصلين الدراسي الحالي وما يؤديه ذلك من قلة عدد المحاضرات المخصصة لكل مقرر، وعدم توافر أماكن كافية للدراسة، وتقليص وقت المحاضرة لتتحول المحاضرة ذات الساعات الأربع إلى ساعتين ، والمحاضرة ذات الساعتين إلى ساعة واحدة في الكثير من الكليات، وهكذا تولد كل سلبية سلبية عديدة متنوعة، مما لا يسمح بتفاعل الطلاب مع أستاذهم، وتنعكس نسب الموافقة المرتفعة خطورة هذه المشكلة ٨٣,٩٪ للتربية، ٧٤,٨٪ للآداب، ٧٨,٧٪ للعلوم.

وتبدو المشكلة الخاصة بعدم التركيز أثناء المحاضرات أكثر وضوحاً لدى طلاب كلية التربية ٧١,٨٪، وطلاب كلية الآداب ٦٩,٣٪ عنها لدى طلاب كلية العلوم ٦٢,٨٪، وهذا يتفق مع طبيعة الدراسة بكليتي التربية والآداب والتي لا تحتاج لنفس القدر من التركيز والانتباه المطلوب من قبل طلاب كلية العلوم.

وجاءت استجابات أفراد العينة حول المشكلة الخاصة بضعف القدرة على التحصيل الدراسي بنسبة ٧٠,٩٪ للتربية ، ٦٩,٢٪ للآداب، ٦٠,٥٪ للعلوم، وحول المشكلة الخاصة بتأخر مواعيد بعض المحاضرات والدروس العملية بنسبة ٧٨٪ للتربية، ٧٤,٧٪ للآداب، ٦١,٦٪ للعلوم، وحول المشكلة الخاصة بتضارب مواعيد بعض المحاضرات بنسبة ٨١,٨٪ للتربية، ٧٥٪ للآداب، ٦٠,٣٪ للعلوم، لتؤكد تأثر طلاب كليتي التربية والآداب بها أكثر من طلاب كلية العلوم، وهذا يدعم ما سبق القول به من زيادة أعداد طلاب الكليتين، ويعكس أيضاً توافر الإمكانات المتسولة من أماكن للدراسة والوقت ومعامل ومختبرات بكلية العلوم خاصة في ظل انخفاض أعداد الطلاب بها.

وتعكس استجابات الطلاب حول المشكلة الخاصة بعدم التزام الشباب بالمظهر والزى المناسب ما أصاب المجتمع من تغير شديد في قيم الشباب وعاداتهم وأخلاقهم فأصبحنا نرى داخل الجامعة وخارجها تشبهاً واضحاً من البنين بالبنات ومن البنات بالبنين في المظهر والملبس، رغم وضوح حديث الرسول صلى الله عليه وسلم في هذا المجال حيث قال : " لمن الله المتشبهين من الرجال بالنساء، والمتشبهات من النساء بالرجال"، وقد جاءت موافقة عينة كلية الآداب ٧٤,٧٪ أعلى من موافقة عيني للتربية ٦٨,٦٪، والعلوم ٦٦,٧٪.

وتبدو نسب الموافقة على المشكلة الخاصة بالاختلاط بين الطلبة والطالبات داخل الجامعة من قبل عيني للتربية والآداب ٦٥,٣٪، ٦٥,٩٪ أقل منها لدى عينة كلية العلوم ٧٧,٩٪ وهذا يوضح أن أفراد عيني للتربية والآداب أكثر ميلاً للاختلاط داخل الجامعة مع الجنس الآخر، وقد يساعد على ذلك كثرة أوقات الفراغ المتضمنة بين المحاضرات، وغلبة الجانب النظري على الدراسة، وأن حضور الكثير من المحاضرات يتم بصورة اختيارية.

ويتفق أفراد العينة بالكليات الثلاث على عدم استقلالية الجامعة في اتخاذ القرار، وإن كانت أعلى نسبة موافقة لصالح أبناء كلية العلوم ٧٤,٦٪، يليها كلية الآداب ٧٠,٤٪، ثم كلية التربية ٦٧,٤٪، وهذا يبرز قضية من أهم القضايا التي تعانيها الجامعة وهي تركيز السلطة في يد الدولة، وانقضاء التحكم في العمل الجامعي من جانب الجامعة (Boone Jerry; 1988).

(د) المشكلات الاجتماعية : جاءت استجابات الطلاب حول المشكلات الاجتماعية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,١ ، وكانت دلالة الفروق لصالح طلاب كلية التربية ، وهذا يعنى اتفاق رؤية طلاب كلية التربية حول هذه المشكلات مع رؤيتهم حول المشكلات الأسرية والمشكلات التعليمية ، حيث كانت الفروق في تلك المشكلات لصالحهم، وكانت نسب الموافقة حول المشكلات الأكثر تأثيراً أو الأكثر أهمية من وجهة نظرهم أعلى من مثيلاتها عند طلاب كليتي الآداب والعلوم .

وإذا رجعنا إلى استجابات طلاب الكليات الثلاث حول هذه المشكلات نجد أن أكثرها أهمية كما يرونها كانت كما يلي :

- لدى طلاب كلية التربية :

نسبة-الموافقة

١- انعدام النظام في معظم المرافق . ٨٩,١٪

٢- انتشار الرشوة والمحسوبية . ٨٥,٩٪

- ٢- الزواج العرفي . %٨٤,٨
- لدى طلاب كلية الآداب :
- ١- التلوث البيئي . %٨٤,٦
- ٢- الإعلام الموجه ضد القيم والأخلاق . %٧٥,٨
- ٣- غياب الضمير . %٧٥,٨
- لدى طلاب كلية العلوم :
- ١- لضعف النظام في معظم المرافق . %٨٢,٢
- ٢- انتشار الرشوة والمحسوبية . %٨٠,٨
- ٣- الإعلام الموجه ضد القيم والأخلاق . %٧٩,٥

يوضح للترتيب السابق لأهم المشكلات الاجتماعية كما يراها طلاب الكليات الثلاث اتفاق عينتي التربية والعلوم حول المشكلتين الخاصتين بغياب النظام في معظم المرافق ، وانتشار الرشوة والمحسوبية ، مع تفاوت نسب الموافقة من قبل كل عينة .

ويؤيد هذا الاتجاه ما نلاحظه من فوضى وضوضاء وتسيب في معظم جوانب الحياة، في الشوارع والأندية والمؤسسات الحكومية والمرافق المختلفة، حتى دور العبادة لم تعد تسلم من ذلك أما المشكلة الخاصة بانتشار الرشوة والمحسوبية فالمتمصفح للصحف اليومية يمكن أن يلاحظ كم تعرض صفحات الحوادث لمثل هذه للقضايا التي صارت سمة من سمات قضاء العديد من المصالح ، والتحايل على القانون في العديد من الجهات الحكومية التي يتعامل معها الناس بصفة يومية .

ويمكن إرجاع انتشار ظاهرة الرشوة والمحسوبية إلى:

- ١- تجزؤ ظاهرة الفساد في قطاعات كثيرة بالمجتمع.
- ٢- قصور الرواتب عن الوفاء بالحاجات الضرورية للموظف وأسرته.
- ٣- ضعف الوازع الديني وغياب الرقابة والمتابعة من قبل المسؤولين.
- ٤- عدم مناسبة العقوبة للجرم الذي يرتكبه الموظف المرشئ.
- ٥- قدرة العديد من المتهربين على التحايل على القانون والهروب من العقوبة.

والزواج العرفي كمشكلة ثالثة في ترتيب المشكلات لدى طلاب كلية التربية فهو نتيجة طبيعية للاختلاط داخل الجامعة وخارجها ، ووجود وقت كبير بين المحاضرات - هذا إذا كان هؤلاء الطلاب يحرسون أصلاً على حضور المحاضرات- مما يسمح بإقامة علاقات اجتماعية سطحية والاختلاط الذي أصبح سمة من سمات المجتمع الجامعي فضلاً عن غياب دور الرقابة من قبل الأسرة، والإفراط في الثقة في الأبناء والبنات على حد سواء ، وما تفرزه وسائل الإعلام من مسلسلات وأفلام وبرامج ثقافية تدعم هذا الاتجاه ، وهذا ما ذهب إليه طلاب كليتي الآداب والعلوم من اتفاقهما على أن الإعلام موجه ضد القيم والأخلاق .

ومما لا شك فيه " أن الإعلام أصبح وسيلة خطيرة في العصر الحديث ، وأنه لا يقوم على الخبر كركيزة أساسية فحسب وإنما بالإضافة إلى ذلك توجد البرمج السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، كما يوجد التحليل الاجتماعي للفوضى في قاع المجتمع الموجه ضده الإعلام " . (الهجرسي : ١٩٩٠ ، ص ٨٤).

وتأتى المشكلة الخاصة بغياب الضمير كمشكلة ثالثة في ترتيب المشكلات من قبل أبناء كلية الآداب لتزويد استجابات أفراد العينة حول المشكلة الخاصة بانتشار الرشوة والمصوبية ، فكل مشكلة منها يمكن أن تكون سبباً أو نتيجة للأخرى على حد سواء.

أما المشكلة الخاصة بصعوبة التعبير عن الرأي فقد جاءت نمب الموافقة حولها من قبل عينتي التربية والعلوم أعلى من نمبة موافقة عينة الآداب، حيث جاءت هذه النسب على النحو التالي:

٧٦٪ للتربية، ٧٥،٤٪ للعلوم، ٦١،٦٪ للآداب وهذه المشكلة لم تنشأ من فراغ فالشباب حين يعبر عن رأيه بحرية قد يتهم بالتمرد وسوء السلوك وغياب الموضوعية في التفكير، وعلى الرغم مما يتهم به الشباب من غياب للزعة العقلية في تصرفاتهم وأفكارهم، فإن سلوك الشباب يتميز باتجاهات أخلاقية تقوم على رفض التاريخ الذي لا يجدون فيه دليلاً أميناً إلى حل المشكلات التي تواجههم (رضا : ١٩٩٤، ص ١٧).

ويرى ٨٤،٥٪ من عينة كلية التربية، ٧٤،١٪ من عينة كلية العلوم ، ٦٧،١٪ من عينة كلية الآداب، أن إهدار حقوق الإنسان من أبرز المشكلات الاجتماعية التي تواجه الشباب، حيث يعاني الكثير من أبناء الوطن العربي من تنامي الأوضاع الاقتصادية، وتفاوت المستويات

الاجتماعية، والحرمان من حق التعليم، وغياب المساواة في تقديم الخدمات الصحية، وتوفير فرص العمل (قنديل : ١٩٩١، ص ٥٩).

ومشكلة الانحلال الأخلاقي كانت الموافقة عليها واضحة في استجابات عينة كلية التربية بصورة مرتفعة وبنسبة ٨٣,٧% وفي استجابات عينة كلية العلوم بنسبة ٧٤%، ولقل ارتفاعاً في استجابات عينة كلية الآداب بنسبة ٥٩,٤%، ورغم هذا للتفاوت بين أفراد العينة فإن هذه المشكلة تعابستها ونلاحظها في كل جوانب المجتمع تقريباً، حتى داخل الجامعة نفسها، في تصرفات الشباب وسلوكياتهم ولغتهم في الحوار، حتى أصبح الكثير من خروج الشباب على قيم وعادات وتقاليده المجتمع أمراً مألوفاً .

وإذا نظرنا إلى المشكلة الخاصة بالزيادة السكانية نجد أنها أكثر تأثيراً على الشباب وفقاً لروية عينة كلية التربية، حيث كانت الموافقة عليها بنسبة ٨٤,٧% وهي أعلى من نسب الموافقة التي تضمنتها استجابات عينة كليات الآداب والعلوم، حيث جاءت موافقة عينة كلية الآداب بنسبة ٦٧%، وموافقة عينة كلية العلوم بنسبة ٦٤,١%. وقد يكون هذا الشعور من قبل طلاب كلية التربية راجعاً لكثرة أعداد الطلاب بها، فأصبحت الزيادة في عدد الطلاب بالكيفية صورة للزيادة في عدد السكان خارج الكلية. وتتقارب نسبة الموافقة من قبل عينات الكليات الثلاث تجاه المشكلة الخاصة بانخفاض مستوى المعيشة، ٧٩,٣% للتربية، ٧٥,٢% للآداب، ٧٨,٦% للعلوم، وهذا الاتفاق يعكس الواقع الذي يعيشه هؤلاء الشباب، فهناك من الشباب من يقوم بأعمال شاقة ومضنية كي يتمكن من الحصول على قوته وقوت أسرته - خاصة في حالة وفاة الأب أو مرضه-، وإكمال دراسته التي تتأثر بالظروف القاسية لأسرته، إضافة إلى ما نراه من تفاوت كبير في مستوى المعيشة، حيث نرى أسراً تتمتع بكل شيء في الحياة، وأسراً لا تمتلك أقل ما يساعدها على أدنى مقومات الحياة.

وقد جاءت استجابات طلاب كليات التربية والعلوم بنسب موافقة أعلى من استجابات طلاب كلية الآداب حول المشكلة الخاصة باتساع نطاق الجريمة، حيث كانت موافقة أبناء كلية التربية بنسبة ٨٤,٥% وموافقة أبناء كلية العلوم بنسبة ٧٨,٢%، بينما ولفق أبناء كلية الآداب بنسبة ٦٧,٤%، ولعل أخبار الحوادث التي نقرأها في الصحف اليومية أو الأسبوعية، أو نشاهدها أو نسمع عنها خير شاهد على ما آل إليه واقعنا الاجتماعي، خاصة وأن العديد من الأحكام لا تعد رادعة لبعض المجرمين أو المنحرفين أو المتحليين على القانون.

أما المشكلة الخاصة بتراجع القيم الريفية الأصلية، فإن الموافقة عليها بنسب ٧٨,٨٪ للتربية، ٧٤,١٪ للآداب، ٧٦,٤٪ للعلوم، تؤكد على تقارب اتجاهات أفراد العينة من جهة، وتستق مع طبيعتهم من جهة أخرى، ومعايشتهم للواقع الريفى، حيث إن الجامعة إقليمية ومعظم طلابها من الريف، ويرون بأنفسهم كيف تحولت الكثير من القيم والمعادن والتقاليد التى سادت لفترات طويلة، وكانت دافعا للألفة والمحبة والمودة والترابط، وإن كل لها بقية فى مهدة يفعل الإعلام ووسائل التقنية التى أسىء استخدامها بصورة ملحوظة.

وتبدو المشكلة الخاصة بتفاوت الخدمات المقدمة إلى الريف والمدينة أكثر تأثيراً على الشباب وفقاً لرؤية عينة كلية التربية ٧٧٪ ورؤية عينة كلية العلوم ٧٨,٢٪، بينما جاءت نسبة الموافقة على المشكلة ذاتها من قبل عينة كلية الآداب ٦٦٪، وعلى أية حال فالريف أقل حظاً من المدينة ففى كل الخدمات المتاحة لكل منهما فى مجال التعليم والصحة والمواصلات، والطرق، والإنارة وغيرها من الخدمات الأساسية والاحتياجات الضرورية لمعيشة الأفراد فى أى مكان.

وكان الاتفاق حول المشكلة الخاصة بانتشار الأمراض والمشكلات الصحية أمراً ملحوظاً فى استجابات أفراد العينة، وبنسبة ٧٩,٤٪ للتربية، ٧٤,٧٪ للآداب، ٧٣,٩٪ للعلوم.

ثانياً : المشكلات المستقبلية :

يشير الجدول رقم (٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب الكليات الثلاث حول المشكلات المستقبلية، وباستخدام اختبار شيفيه Schffe للمقارنات المتعددة بين المتوسطات، أشارت النتائج إلى أن دلالة الفروق كانت لصالح عينة كلية التربية مقارنة بعينتى الآداب والعلوم، ويسدل ذلك على وضوح المشكلات المستقبلية بصورة أكبر لدى طلاب كلية التربية، ولعل حرمان طلاب كلية التربية من فرصة التعيين فور التخرج، والتى كانت تميزهم عن بقية خريجي الكليات الأخرى وتوفر لهم مستوى معيشى أفضل نتيجة لما استحدثته وزارة التربية والتعليم من نظام المسابقة فى التعيين، مساواة بخريجي الكليات الأخرى، هو ما دفعهم إلى الشعور بمزيد من المعاناة تجاه المشكلات المستقبلية، رغم أن الإقبال على كلية التربية سواء من قبل الحاصلين على الثانوية العامة للحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس، أو من قبل خريجي الكليات الأخرى للحصول على دراسات أعلى فى التربية، مازال يفوق الإقبال على كثير من الكليات الأخرى، طمعاً فى فرصة عمل أو بادرة أمل قد تسمح بها الظروف فى أيامهم القادمة.

وفيما يلي ترتيب لأهم المشكلات المستقبلية كما يراها طلاب الكليات الثلاث الذين يمثلون عينة للدراسة الحالية :

- لدى طلاب كلية التربية :

نسبة للموافقة

٩٠,٢ %

١- البطالة وقلة فرص العمل .

٨٥,٩ %

٢- الخوف والقلق من المستقبل .

٨٤,٨ %

٣- ارتفاع تكاليف الزواج .

- لدى طلاب كلية الآداب :

٨٢,٤ %

١- الخوف والقلق من المستقبل .

٨١,٣ %

٢- البطالة وقلة فرص العمل .

٧٧,٢ %

٣- اختيار شريك للحياة المناسب .

- لدى طلاب كلية العلوم :

٨٧,٦ %

١- اختيار شريك الحياة المناسب .

٨٣,٦ %

٢- ازدياد نسبة الحراف الشباب .

٨٢,٢ %

٣- الخوف والقلق من المستقبل .

يتضح مما سبق أن أكثر هذه المشكلات تأثيراً كانت وفقاً لرؤية طلاب كلية التربية البطالة وقلة فرص العمل ، حيث حصلت على أعلى نسبة موافقة بين المشكلات جميعها ٩٠,٢ % ، وهذا يؤكد ما سبق أن أشارت إليه الدراسة من حرمان خريجى كلية التربية من فرصة التعيين التى كانوا يعتبرونها حقاً من حقوقهم، ودافعاً لهم على الالتحاق بهذه الكلية دون سواها من الكليات التى لا توفر لهم نفس الحق ، وتأتى المشكلة ذاتها فى الترتيب الثانى بين المشكلات التى أشار إليها طلاب كلية الآداب ، وقد فرضت هذه المشكلة نفسها من الآن، حيث ينتهى الشباب من التعليم ويظل بدون عمل سنوات قد تطول ، وإذا وجد أية فرصة للعمل فإنها قد لا تفى بحاجاته الضرورية من الطعام والشراب والملبس ، ليظل عاجزاً عن توفير متطلبات الزواج نتيجة لارتفاع تكاليفه من جهة - كما يشير إلى ذلك طلاب كلية التربية فى مشكلتهم الثالثة - وقلة العائد من الوظيفة من جهة أخرى ، وهكذا تتكاثر المشكلات على الشباب مشكلة تلو الأخرى .

ويتفق طلاب الكليات الثلاث على مشكلة واحدة من بين المشكلات التى عرضوا لها وهى المشكلة الخاصة بالخوف والقلق من المستقبل ، وإن تفاوت ترتيبها لدى العينات الثلاث لتؤكد ما

يراه الشباب ويعايشه الآن من ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية لا توحى بمستقبل أفضل ، وهذا ما أثارت إليه الدراسة في إطارها النظري تأكيداً لما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة (ليلة : ١٩٩٣ ، عترى : ١٩٩٤ ، العسكري : ٢٠٠٠) .

أما المشكلة الخاصة بصعوبة اختيار شريك الحياة المناسب ، فقد تكررت عند عينتي الآداب والعلوم، ولعلمهم على حق في ذلك لأن العلاقة بين الفتى والفتاة أصبحت مباحة في كل مكان تحت مسمى الصداقة أو الزمالة أو ما شابه ذلك من مصيحات لا يقرها شرع أو دين ، وتعددت طرق التحايل والنصب والخداع ، وارتفع معدل الطلاق بصورة ملحوظة ، كل هذا يدفع الشاب أو الفتاة إلى التفكير والتردد كثيراً قبل الإقدام على هذه الخطوة ، ويزيد من صعوبة عملية الاختيار .

وتأتى المشكلة الخاصة بازدياد نسبة انحراف الشباب في الترتيب الثاني لدى طلاب كلية العلوم ونسبة عالية ٨٣,٦ % لتؤكد ما سبقتها من مشكلات ، وعلى أية حال فإن التقدير في المستقبل وما يحمله هذا التفكير من هوم ومسؤوليات يلقي بظلاله على حياة الشباب الراهنة وتصرفاتهم الحالية ، مما يدعو إلى وضع ذلك موضع الاهتمام عند مناقشة مشكلات الشباب الحالية ، وصياغة الحلول المناسبة لها .

وقد جاءت المولفة على المشكلة الخاصة بالعمل في غير مجال التخصص بنسب مرتفعة إلى حد ما من قبل طلاب الكليات الثلاث، ٧٨,٥ % للتربية ، ٧٧ % للآداب، ٨٠,٧ % للعلوم، لتوضع ما يعانيه الشباب من قلة فرص العمل المتاحة أمامهم، فيضطر الشباب إلى قبول أى عمل تسمح به الظروف، أو ينتظر حتى يجد عملاً أفضل، وهذا غير مضمون في أغلب الأحوال، وهذا الاتجاه يدعم ما ذهب إليه أفراد العينة حول المشكلة الأولى الخاصة بالبطالة وقلة فرص العمل، "وفى مثل هذه الظروف فإن إستراتيجيات معيشة الشباب- خاصة للفقراء منهم - تقوم إلى حد بعيد على الاقتصاد غير الرسمي، وكثيراً ما تتكاف من خليط من الأعمال ذات الأجر المنخفض والمحفوفة بالمخاطر، خاصة وأن هناك كل يوم مزيد من البطالة". (دياناريان وآخرون، : ٢٠٠٢، ص ٢٦٧).

وقلة فرص الزواج كمشكلة تواجه الشباب ترتبط بقلة فرص العمل من جانب، وارتفاع تكاليف الزواج، من جانب آخر، وما يفرضه الأهل من شروط وطلبات قد يعجز عنها طالب الزواج والعفاف، إضافة إلى المشكلة السابقة المتعلقة بصعوبة اختيار شريك الحياة المناسب

وغياب الحطم أمام الشباب في تحقيق الذات ، مما يدفعهم إلى تبني الحلول السريعة لمشكلاتهم الجنسية ممثلة في الزواج العرفي، وتأتي الموافقة على المشكلة الخاصة بقلّة فرص الزواج بنسبة ٧٤,١٪ من قبل عينة التربية ، ٧٥,٩٪ من قبل عينة الآداب، ٧١,٥٪ من قبل عينة العلوم.

أما المشكلة الخاصة بتحمل مسؤوليات الزواج، والأسرة فقد وافق عليها طلاب كليتي الآداب والعلوم بنسبتي ٨٠,٣٪، ٨٤,٩٪ على الترتيب، وهاتين النسبتين أعلى من نسبة موافقة طلاب كلية التربية ٦٩,٥٪، بينما كانت المشكلة الخاصة بالانشغال بالعمل وتبديد النفقات عن الأسرة مجال اتفاق من قبل العينات الثلاث ٧٥,١٪ للتربية، ٧٣,٧٪ للآداب، ٧٤,٢٪ للعلوم وإن كان هذا الانشغال أمر تفرضه الظروف الاقتصادية، وارتفاع تكاليف المعيشة، وقلة الرواتب، مما يضطر الشباب للبحث عن أعمال إضافية لزيادة دخل الأسرة، وقد يضطر الشباب أحياناً للهجرة إلى الخارج كنوع من الهروب من واقع لا يرضيهم ، ومعيشة لا يقرون على متطلباتها.

وترتفع نسب الموافقة من قبل عينتي التربية والآداب عنها من قبل عينة كلية العلوم حول المشكلة الخاصة بضعف المودة وصلة الرحم، ٨١,٧٪ للتربية، ٧٩,١٪ للآداب، ٦٧,١٪ للعلوم وتكرر الصورة ذاتها حول المشكلة الخاصة بتبدل المشاعر الإنسانية ، حيث كانت موافقة عينة التربية ٧٦٪، وموافقة عينة الآداب ٧٩,١٪، وموافقة عينة العلوم ٦٨,٦٪، والموافقة في كل حالتهما تدغم ما سبق الإشارة إليه من تحول الكثير من القيم والعادات والتقاليد وضعف المودة والشرائط والمحبة في إطار المشكلات الاجتماعية التي سبقت مناقشتها، وقد يدعم هذا بشكل أو بآخر ازدياد حدة التفكير الأمري ، وهي المشكلة التالية في ترتيب المشكلات المستقبلية كنتيجة للمشكلتين السابقتين أو مسبب لهما في الوقت ذاته، وتأتي موافقة عينة كلية التربية على هذه المشكلة بنسبة ٧٩,٧٪، وموافقة عينة كلية الآداب ٧٦,١٪ ، وموافقة عينة كلية العلوم ٧٢,٨٪،

ويتفق أفراد العينة بالكليات الثلاث حول المشكلة الخاصة بالبعد عن المنهج الإسلامي وقيمه السامية، بنسب ٧٩,٧٪ للتربية، ٧٦,٨٪ للآداب، ٧٩,٤٪ للعلوم ، ويتمشى ذلك مع ما ذهب إليه أفراد العينة في استجاباتهم حول المشكلات الشخصية فيما يتعلق بضعف الالتزام بتعاليم الدين .

وقد جاءت الموافقة أقل نسبيا من قبل طلاب كليتي التربية والآداب عن طلاب كلية العلوم حول المشكلة الخاصة بتفاقم حدة الشعور بالاغتراب، حيث وافق عليها طلاب كلية التربية بنسبة ٧٥,٢٪، وطلاب كلية الآداب بنسبة ٦٩,٣٪ أما موافقة عينة كلية العلوم فنسبتها ٨١,٦٪، وهذا ما

ينطبق على المشكلة الخاصة باتساع دائرة وقت الفراغ، حيث جاءت الموافقة من قبل عينة كلية العلوم ٨١,٩٪، وجاءت موافقة عينة كلية التربية بنسبة ٧٦,٣٪، وموافقة عينة كلية الآداب ٧٣,٦٪.

وتبدو المشكلة الخاصة بتزايد الطلب على التعليم أكثر تأثيراً في المستقبل كما يرى ذلك طلاب كليتي الآداب والعلوم بنسبتي موافقة ٧٦,٩٪، ٨١,٣٪، بينما جاءت موافقة طلاب كلية التربية بنسبة ٦٨,٥٪، أما المشكلة الخاصة بمعجز التعليم عن مسابرة متغيرات المستقبل فهي نتيجة طبيعية لما يعانيه التعليم الآن من عجز في تلبية احتياجات الأفراد والمجتمعات على حد سواء، بما يسمح لهم بمسابقة متغيرات الواقع الحالي، حيث جاءت موافقة أفراد العينة عليها بنسبة ٨٠,٧٪ للتربية، ٧٦,٩٪ للآداب، ٨١,٨٪ للعلوم.

وعلى ضوء الظروف السياسية والاقتصادية التي يمايشها للشباب الآن يتوقعون المزيد من تدهور الأوضاع الاقتصادية، والمزيد من المجاعات، خاصة للمجتمعات التي دمرتها الحروب والانقسامات، وتعددت فيها المذاهب والاتجاهات الدينية والسياسية.

١- باستخدام تحليل التباين البسيط لاستجابات الطلاب على أداة للدراسة حسب الجنس (ذكور - إناث) أشارت لنتائج هذا التحليل إلى انتفاء الفروق الدالة حول المشكلات في صورتها النوعية الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية والمستقبلية وأيضا في الدرجة الكلية.

٢- أما عن التفاعل بين التخصص الدراسي (نوع الكلية) والجنس (ذكور - إناث) فقد أشارت نتائج تحليل التباين التثاني إلى أنه لا يوجد تأثير دال بينهما على المشكلات التي يعاني منها الشباب.

ثالثاً : أضافت عينة الدراسة مجموعة من المشكلات من أبرزها ما يأتي:

(أ) فيما يتعلق بالنواحي الشخصية :

- عدم القدرة على تحديد الأهداف بوضوح .
- عدم معرفة أسباب المشكلات ذاتها .
- لفتقاد القدرة على إثبات الذات والحصول على مكافئة لائقة بالمجتمع .

(ب) فيما يتعلق بالمشكلات الأسرية :

- افتقاد الحب والحنان والشعور بالأمن داخل الأسرة .

- سيطرة البعد المادى على العلاقات الأسرية .
- ضعف الوازع الدينى لدى العديد من الأسر .
- معاملة الشباب على أنه مازال طفلاً .

(جـ) فيما يتعلق بالمشكلات التعليمية :

- صعوبة المواصلات والتأخر عن مواعيد الدراسة .
- ارتفاع الرسوم الدراسية وأسعار الكتب .
- غياب الديمقراطية عن الانتخابات الطلابية .
- الالتحاق بكلية قد لا يرغب فيها الشباب .
- عدد للمحاضرات لا يتناسب مع محتوى بعض المقررات الدراسية .

(د) فيما يتعلق بالمشكلات الاجتماعية :

- تقليد الغرب ومسايرة الموضة .
- الاختلاط برفاق السوء .
- التفاوت الطبقي داخل المجتمع .
- انتشار التنكخين بين الطلبة والطالبات داخل وخارج الجامعة

هذا فيما يخص المشكلات الحالية ، أما فيما يتعلق بالمشكلات المستقبلية فقد أضاف أفراد

العينة للمشكلات الآتية :

- زيادة الحد من دور العقل البشرى
- العجز عن تطبيق ما تمت دراسته داخل الجامعة
- زيادة إهدار حقوق الإنسان .
- ظهور أشكال جديدة لمشكلات الشباب .
- زيادة درجة التحكم الصهيوى فى العالم

ثالثاً : خاتمة ومقترحات :

كانت الغاية من هذه الدراسة التذليل على أهمية الشباب كموضوع للبحث العلمى ، وواقع اجتماعى يحدده المجتمع ، لجعل يضم فئات مقاربة فى السن ، ومختلفة من حيث الجنس والانتماء الاجتماعى ، تشترك فى كونها تمر بمؤسمات التنشئة ، وبمرحلة إعداد أو انتظار للدخول إلى الحياة الاجتماعية أو فى كونها قد احتلت حديثاً موقعاً فيها ، فهذا يجعل

من البحث العلمي في هذا المجال عملاً متواصلاً يحاول مواكبة التحولات المتسارعة التي نهد العالم .

إن معرفتنا بشبابنا لا تتصل بواقعنا المحلي في مجتمعاتنا فحسب ، وإنما تمتد إلى علاقاتنا بمسالم يمر بأعظم وأخطر التحولات التي تفرضها ظاهرة العولمة ، وعلى ذلك " فليس يكفي أن نرعى أطفالنا ثم نتوقف عند أبواب مرحلة من المراحل عن هذه الرعاية ، متوهمين أن الشاب لم يعد بحاجة إلى مزيد من العناية أو الاهتمام على أساس أنه قد نما بما فيه الكفاية وأنه يعرف مصالحه ، وأنه بلغ من العمر ما يجعله قادراً على رعاية نفسه فنتركه لهواه ، أو لمعطيات وسائل الثقافة الوفدة بما فيها من قيم مرزولة ، وأفكار مسمومة ، والعاقبة معروفة ، متمثلة في الانحراف والتسبب واللالئماء والانحساب " (حنورة : ١٩٨٨ ، ص ١٧) .

ومن هنا فإن الحاجة إلى دراسة الشباب والتعرف على مشكلاتهم تظل قائمة ، خاصة وأنه قد اتضح من خلال معطيات هذه الدراسة أن ما يتعرض له الشباب من تغيرات سريعة ومتجددة يمكن أن يقوده إلى مزيد من المشكلات ، ورغم ما توفره الحضارة للشباب من وسائل ترف مادية ، وما تقدمه له من وسائل الراحة ، إلا أن الشاب يدفع للثمن غالباً ، حيث تخلق الحياة المعصرية الكثير من الضغوط والصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الشباب .

وإذا لم تلج الدولة بمختلف مؤسساتها في إتاحة الفرصة أمام هؤلاء الشباب لمواجهة مشكلاتهم قلت القدرة ، وظهر العجز في المهارات التي تستلزمها التنمية ، فتتخض الإنتاجية تبعاً لذلك ، ولا يستطيع عائد التنمية أن يفي بالحد الأدنى من احتياجات الإنسان ، لاسيما أن هذه الاحتياجات تفضع دائماً لتطلعات الشباب وطموحاتهم الزائدة . (مجلس الشورى : ١٩٩٢ ، ص ١٢) .

وليس يكفي في ذلك أن تُجرى دراسة هنا ودراسة هناك لتأخذ منها نتيجة لو نستدل منها على علاقة، بل إن الحاجة تكون ملحة للبحث عن أنسب الطرق للتعامل مع هؤلاء الشباب ، وتكثيف الجهد من خلال أجهزة متكاملة لها صفة الدوام والاستمرار ، تكون بمثابة أجهزة رصد لما يتعرض له الشباب ، وما يفرضه هذا التعرض من تداعيات تفرز العديد من المشكلات التي تعترض تحقيق أهدافه ، وطرح الحلول المناسبة لها على نحو يساعد على تلافى هذه المشكلات .

وعلى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة في جانبها النظري والميداني من نتائج يمكن صياغة بعض المقترحات التي قد تقيد في هذا المجال ، والتي تتمثل فيما يأتي :

١- التعرف على الأسباب التي قد تؤدي إلى هذه المشكلات خاصة ما كان منها أكثر وضوحاً في استجابات الطلاب التي عرضت عند تفسير النتائج .

٢- الاهتمام بدعم دور الأسرة في مواجهة مشكلات الشباب ، على اعتبار أن الأسرة تقوم بأول وأهم دور في بناء شخصية الشاب ؛ إذ يعتبرها مصدر الأمن والاعتزاز وبناء السلوك الإيجابي .

٣- إشراك الشباب في اتخاذ القرارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وتوسيع دورهم في المشاركة في كل ما يتعلق بحياتهم وتطلعاتهم وطموحاتهم ، وسماع مقترحاتهم والأخذ بها عند التطبيق ، فتحن بهذا تدخلهم في نسيج المجتمع ويساعدهم على علاج مشكلاتهم بأنفسهم.

٤- التنسيق بين المؤسسات التعليمية والدينية والثقافية والإعلامية ، تأكيداً لأدوارها المهمة في دعم الوعي الثقافي والوطني للشباب ، وتكوين الشخصية السوية وتميئتها.

٥- العناية بالجمعيات الأهلية التي تعمل في المجالات الدينية والثقافية والاجتماعية والرياضية ، ودعم دورها في تنمية الشباب والمشاركة في حل مشكلاته .

٦- توفير الدعم الكافي للمكتبات العامة والخاصة في النوادي ومراكز الشباب ودور العبادة والفعاليات والأحزاب السياسية ، بما يسمح لها أن تكون مصدراً من مصادر المعرفة والإشعاع الديني والثقافي والاجتماعي والسياسي .

٧- أن نتيج الجامعة للشباب الفرص المناسبة لمواجهة مشكلاتهم، وأن تسعى إلى تنمية المهارات التي تمكنهم من هذه المواجهة بما يسمح لهم بتوجيه أنشطتهم لصالحهم وصالح مجتمعاتهم.

٨- أن يراعى عند تطوير التعليم الجامعي النظرة المتكاملة التي تأخذ في اعتبارها تحديات الحاضر والمستقبل ، والتخطيط الشامل لمراحل التعليم ومؤسساته وإيراز المعوقات التي تعترض تحقيق أهدافه .

٩- أن تؤكد برامج التعليم الجامعي على التفكير العلمي وللرشد العقلائي في مختلف سياساتها وأنشطتها، حيث ينتقل الثقل في العملية التعليمية من مجرد التركيز على الذاكرة إلى

- التفكير، ومن التنبؤ إلى التخييل ، ومن التسليم إلى الحوار، ومن الحل الوحيد إلى وجود البدائل ، من أجل تغيير مصادر التفكير ومناهجه لدى الطلاب. (عمار: ١٩٩٦، ص١٦).
- ١٠- وإذا ما أردنا لهؤلاء الشباب حياة أفضل ، وقدره على تحقيق ذاتهم ومواجهة مشكلاتهم فإنه من حق الطلاب على جامعتهم ما يأتي : (رضا، ١٩٩٤، ص٢٢).
- المشاركة التربوية التي تأتي في صورة للتشاور والحوار.
- أن تُسمع وجهة نظرهم في دراستهم وفي جامعتهم ومؤسساتهم العلمية.
- أن يُجاب عن كل ما يستفسرون عنه أو يطلبون إيضاحاً له.
- أن يقدموا ما يرون من مقترحات أو حلول حول أي إجراء تربوي يؤثر على حياتهم ومستقبلهم.

المراجع

- القرآن الكريم :
- ١- إبراهيم مدكور : معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥م.
- ٢- فين منقول : لسان العرب ، الجزء الثاني، بيروت، دار صادر، د. ت .
- ٣- أحرشا والفلي : الشباب العربي والممارسة الثقافية المأهولة، مجلة شؤون عربية، العدد ٧٥، القاهرة ، جامعة الدول العربية، الأمغة العلمية، ربيع ثان ١٤١٤هـ - سبتمبر ١٩٩٣م.
- ٤- أسامة حسين إبراهيم : رؤية تصويرية لدور التربية في توجيه الشباب نحو بعض الموضوعات الأخلاقية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد الثالث والعشرون ، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م .
- ٥- إسماعيل عيسى مسد : الشباب والتنمية في المجتمع السعودي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٩م .
- ٦- السيد حسن حصانين : الجامعات المصرية بين الواقع والمستقبل، مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العدد الأول، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، المحرم ١٤١٤هـ - يوليو ١٩٩٣م .

- ٧- المتجى الزيدى : مقدمات لموسولوجيا الشباب، مجلة عالم الفكر، المجلد ٣٠، العدد الثالث، الكويت، وزارة الإعلام، يناير - مارس. ٢٠٠٢م.
- ٨- أماني قنديل : حركة حقوق الإنسان في الوطن العربي ، مجلة للفكر العربي ، العدد الخامس والستون ، السنة الثاقية عشرة، بيروت، معهد الإنماء العربي، سبتمبر ١٩٩١م .
- ٩- بيترسكوت : هز البرج للعاجي، رسالة اليونسكو، السنة الواحدة والخمسون، للقاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، سبتمبر ١٩٩٨م.
- ١٠- جابر عبد الحميد جابر: التكوين التربوي والقياس النفسي ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ط٢، ١٩٩٦م.
- ١١- جبرائيل بشارة : نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية في القرن الحادي والعشرين ، مجلة التربية العربية ، المجلد السابع عشر ، العدد الأول ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، صفر ١٤١٨هـ - يونيه ١٩٩٧م .
- ١٢- جمعة سيد يوسف : مشكلات الطلبة والطالبات بجامعة القاهرة في (بحث المشكلات النفسية والاجتماعية لطلاب جامعة القاهرة) ، جامعة القاهرة ، مركز البحوث النفسية ١٩٩١ .
- ١٣- حافظ فرج أحمد : مشكلات طلاب كلية التربية في ضوء التغيرات المجتمعية ، دراسة تطبيقية على المجتمع العماني ، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثامن لقسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، (الأداء الجامعي في كليات التربية . الواقع والطموح ، ٧-٩ سبتمبر ١٩٩١م) .
- ١٤- حسامد عمار : في التوظيف المستقبلي للنظام التربوي ، مجلة للتربية والتنمية ، المنة الثانية ، للعدد ٢ ، القاهرة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، يناير ١٩٩٣م .
- ١٥- _____ : العلم هدفاً ووسيلة للتغيير ، مجلة أدب ونقد ، العدد ١٢٥ ، القاهرة ، حزب للتجمع الوطني التقدمي ، يناير ١٩٩٦م .

- ١٦- حسين سليمان قورة : المجتمع العربي يفرض على الجامعات أسلوباً جديداً في الدراسة ، بحث مقدم إلى المؤتمر العام الثاني لاتحاد للجامعات العربية ، القاهرة ، جامعة للقاهرة ، ٧-١٤ فبراير ١٩٧٣ م .
- ١٧- حصة محمد صاقي : المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في قطر رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ م .
- ١٨- ديبقارايان وآخرين : أصوات الفقراء صيحة للتغيير ، القاهرة ، مركز الأهرام ، للترجمة والنشر ، ٢٠٠٢ م .
- ١٩- رمضان الهجرسي : الدور الإعلامي للإذاعات الموجهة إلى الوطن العربي ، مجلة البقطة العربية ، السنة السادسة ، العدد الرابع ، القاهرة ، مطابع روزاليوسف ، أبريل ١٩٩٠ م .
- ٢٠- سليمان إبراهيم العسكري : الشباب العربي ، تلك القنبلة الموقوتة ، مجلة العربي ، العدد ٥١٢ ، الكويت ، وزارة الإعلام ، ربيع الآخر ، ١٤٢٢هـ - يوليو ٢٠٠١ م .
- ٢١- سمير نعيم أحمد : المحددات الاقتصادية والاجتماعية للتطرف ، مجلة المستقبل العربي ، السنة الثانية عشرة ، العدد ١٣١ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، يناير ١٩٩٠ م .
- ٢٢- شبل بدران الغريب : الجامعة وثقافة الذاكرة ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الواحد والأربعون ، السنة الثالثة عشر ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، أبريل ١٩٩٦ م .
- ٢٣- ضياء الدين زاهر : مستقبل الجامعة في مصر ، تحديثات وخيارات ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٧ م .
- ٢٤- _____ : جامعاتنا العربية في مطلع الألفية الثالثة ، تحديثات وخيارات ، كراسات مستقبلية ، القاهرة ، المكتبة الأكاديمية ، ٢٠٠٠ م .

٢٥ - طلال عترىسى : الشباب العربى ، أزمة الدور والالتباس المفهوم ، مجلة شئون عربية ، العدد ٧٧ ، للقاهرة ، جامعة الدول العربية ، الأمانة العامة ، شوال ١٤١٤ هـ - مارس ١٩٩٤ م .

٢٦ - عادل طاهر : الشباب ، ماضيه - حاضره - مستقبله ، للقاهرة ، الأنجلو المصرية ، د.ت .
٢٧ - عبد الرحمن حمادى : الجامعات العربية بين بطالة الخريجين وهجرتهم والإنتاجية المنشورة ، مجلة الوحدة ، السنة السادسة ، العدد ٧٢ ، الرباط ، المجلس القومى للثقافة العربية ، سبتمبر ١٩٩٠ م - صفر ١٤١١ هـ .

٢٨ - عبد الرحمن محمد عيسوى : البحث العلمى فى خدمة المجتمع ، دور البحث العلمى فى حل مشكلات المواطن العربى المعاصر ، بحث مقدم إلى المؤتمر العام الثانى لاتحاد الجامعات العربية ، القاهرة ، جامعة القاهرة ، ١٩٧٣ م .

٢٩ - _____ ، عفاف عبد المنعم : آراء عينة من طلاب الجامعة حول بعض قضايا المستقبل ، دراسة استطلاعية ، بحث مقدم إلى مؤتمر للتعليم العالى فى الوطن العربى ، كلية للتربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٨ - ١٠ يوليو ١٩٩٠ م .

٣٠ - عبد العزيز الغربى صفور : التربية وظاهرة العنف السياسى فى الوطن العربى ، مجلة للتربية المعاصرة ، العدد الثامن والثلاثون ، السنة الثانية عشرة ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، سبتمبر ١٩٩٥ م .

٣١ - _____ : أسباب تننى المعدل التراكمى لطلاب كلية المعلمين بالباحة ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمى الخامس لكلية للتربية - جامعة طنطا ، ٢-٣ مايو ٢٠٠٠ م .

٣٢ - عبد الله بويطانة : الجامعات وتحديات المستقبل ، مجلة عالم الفكر ، المجلد التاسع عشر ، العدد الثانى ، الكويت ، وزارة الإعلام ، يوليو / أغسطس / سبتمبر ١٩٨٨ م .

٣٣ - عبد الهادى الجوهري ، محمود أبو زيد : الإيمان بين الوقاية والعلاج ، دراسة سوسولوجية ، مجلة كلية العلوم الاجتماعية ، العدد السادس ، الرياض ، ١٩٨٢ م .

- ٣٤- عننان مصطفى : مسألة الجامعات العربية ، منظور للقبور الحية ، مجلة عالم الفكر ، المجلد الرابع والعشرون ، العددان الأول والثاني ، الكويت ، وزارة الإعلام ، سبتمبر / أكتوبر / ديسمبر ١٩٩٥ م .
- ٣٥- عزت حجازي : الشباب العربي ومشكلاته ، عالم المعرفة ، العدد السادس ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ط٢ ، ١٩٨٥ م .
- ٣٦- عصمت سيف الدولة : الشباب العربي ومشكلة الانتماء ، القاهرة ، دار الموقف العربي ، ١٩٩١ .
- ٣٧- على أسعد وطفة ، عبد الرحمن الأحمد : للتعبص مائة وانتشاراً في الوطن العربي ، مجلة عالم الفكر ، المجلد ٣٠ ، العدد الثالث ، الكويت ، وزارة الإعلام ، يناير - مارس ٢٠٠٢ م .
- ٣٨- على لولة : الشباب العربي ، تأملات في ظواهر الإحياء الديني والعنف ، القاهرة ، دار المعارف ، ط٢ ، ١٩٩٣ م .
- ٣٩- عمر محمد الشديبتي : الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب ، بيروت ، دار الثقافة ، ١٩٧٣ م .
- ٤٠- فاطمة محمد السيد على : أهم مشكلات طلاب للتعليم العالي في مصر وعلاجها ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٨-١٠ يوليو ١٩٩٠ م .
- ٤١- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج للبحث وطرق التحليل الإحصائي ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩١ م .
- ٤٢- فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٩ م .
- ٤٣- ليلى عبد الوهاب : تأثير التيارات الدينية في الوعي الاجتماعي للمرأة العربية في (المرأة العربية بين نقل الواقع وتطلعات التحرر) بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، مايو ١٩٩٩ م .

- ٤٤- مجلس الشورى : قضية الشباب ، التقرير رقم (٢) من تقارير المجلس ، القاهرة ، مطابع مؤسسة دار الشعب ، فبراير ١٩٩٢ م .
- ٤٥- _____ : الجامعات حاضرها ومستقبلها ، التقرير رقم (٦) من تقارير المجلس ، القاهرة ، مطابع مؤسسة دار الشعب ، فبراير ١٩٩٢ م .
- ٤٦- مجمع اللغة العربية : المعجم الوجيز ، القاهرة ، دار التحرير للطبع والنشر ، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م .
- ٤٧- _____ : المعجم الفلسفى ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣ م .
- ٤٨- محسن أحمد الخضرى : العولمة ، مقدمة فى فكر واقتصاد وإدارة عصر بلا دولة ، القاهرة ، مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٠ .
- ٤٩- محمد جواد رضا : الجامعات العربية المعاصرة من الغربة إلى الاغتراب ، مجلة المستقبل العربى ، المنة السادسة عشرة ، العدد ١٨٢ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، أبريل ١٩٩٤م
- ٥٠- محمد على محمد : الشباب والمجتمع ، الإسكندرية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٠م .
- ٥١- _____ : للشباب العربى والتغير الاجتماعى ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥ م .
- ٥٢- محمد نجيب الصبوة : مشكلات طلاب الكليات العملية والكليات النظرية بجامعة القاهرة ، فى (بحث المشكلات النفسية والاجتماعية لطلاب جامعة القاهرة) جامعة القاهرة مركز البحوث النفسية ، ١٩٩١ م .
- ٥٣- مصرى عبد الحميد منورة : مشكلات الشباب الكويتى بين الماضى والحاضر والمستقبل ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد ١٦ ، العدد الأول ، جامعة الكويت ، ربيع ١٩٨٨ م .
- ٥٤- مصطفى أحمد زايد : الإحصاء والاستقراء ، القاهرة ، هجر للطباعة والنشر ، الجزء الأول ، ط٢ ، ١٩٩٠ م .

٥٥- معهد البحوث والدراسات العربية: مشكلة البطالة في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢.

٥٦- نعمات أحمد فؤاد : أزمة للشباب وهموم مصرية ، القاهرة ، دار الحرية للصحافة والطباعة والنشر ١٩٨٦ م .

٥٧- وليد شلاش نوافل شبيب : مشكلات الشباب والمنهج الإسلامي في علاجها، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩ م .

٥٨- يوسف عز الدين صبرى : مشكلات الشباب في البحوث المصرية، دراسة مؤقتة، مجلة علم النفس، العدد الثاني، السنة الثالثة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، أكتوبر / نوفمبر / ديسمبر ١٩٨٩ م .

59-Boon, Jrry N. and others; university Autonomy. Actual and preferred location of Authority, U.S; Tennesse, Nov. 1988

60-Bourdieu Pierre; Lajeunesscn'est qu' un mot , In question de sociologie Ed. Minuit. Paris. 1984.

61-Carter v. Good; Dictionary of Education 3rd ed, New york: Mc Grow Hill, 1975.

62-Kenneth. M. Thompson; Higher Education for National Development ; Newyork , International council for Educational Development , 1972.

63-Mauger. Gerard ; Preface de, leprobleme des generation, dekarl MannHeim, Ed nat Han . Paris. 1987.

64-Szylowiicz. J; Education and Modernzation in the Middle East. Cornell Dniv press, 1973.

65-Thomas, M.E; Facilitating Adult Learning through educational Opportunity, Center program of the stat of New York., 1995.

جامعة طنطا

كلية التربية

قسم أصول التربية

لشئ الطالب / لشئ الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

هذه الاستبانة جزء من دراسة يقوم بها الباحث بهدف التعرف على مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية ، كما يرأها طلاب جامعة طنطا . ونظراً لأهمية أرائكم في هذا الموضوع ، فالمرجو قراءة فقرات هذه الاستبانة بدقة ، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن رأيك أمام كل فقرة .

ولئى لوائق من تعاونكم الصديق ، وجزاكم الله خيراً .

• بيانات عامة :

الكلية :

الاسم (اختياري) :

السنة الدراسية :

التخصص :

النوع : () () لشئ () .

لأولاً : المشكلات الحالية التي يعانى منها الشباب :

(١) المشكلات الشخصية :

م	المشكلة	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	افتقاد الثقة فى الآخرين .			
٢	عدم الرغبة فى مخالطة الآخرين .			
٣	العجز عن اتخاذ القرار المناسب .			
٤	الندم على بعض التصرفات .			
٥	ضعف الالتزام بتعاليم الدين .			
٦	العجز عن تحمل المسؤولية .			
٧	الخوف والقلق من الامتحانات .			
٨	التدخل فى أمور لا تعنيه .			

م	المشكلة	موافق	غير متأكد	غير موافق
٩	انقراض الرغبة في الإبداع والتفوق .			
١٠	الفشل في اختيار الصديق المناسب .			
١١	عدم القدرة على التكيف مع المجتمع .			
١٢	الشعور بالاغتراب وعدم الانتماء .			

(ب) المشكلات الأسرية :

م	المشكلة	موافق	غير متأكد	غير موافق
١٣	فقدان أحد الوالدين .			
١٤	الانفصال بين الوالدين .			
١٥	وجود خلافات أسرية مستمرة .			
١٦	سفر أحد الوالدين للخارج .			
١٧	عدم مراقبة الآباء لأبنائهم .			
١٨	ضعف شخصية الأب أو الأم .			
١٩	صعوبة التفاهم مع الوالدين .			
٢٠	صعوبة التفاهم مع الأخوة والأخوات .			
٢١	الشعور بعدم اهتمام أفراد الأسرة .			
٢٢	استقلالية كل فرد في التفكير .			
٢٣	كثرة عدد أفراد الأسرة .			
٢٤	تفضيل بعض الأبناء على البعض الآخر			
٢٥	الزواج أثناء فترة الدراسة .			
٢٦	انخفاض المستوى الثقافي للأسرة .			
٢٧	انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة .			

(جـ) المشكلات التعليمية :

م	المشكلة	موافق	غير متأكد	غير موافق
٢٨	كثرة عدد طلاب الجامعة .			
٢٩	عدم كفاية المدرجات والمختبرات .			
٣٠	سوء قاعات الدراسة بالجامعة .			
٣١	قلة استخدام الوسائل التعليمية .			

٣٢	الاعتماد على أسلوب التلقين في التعليم		
٣٣	عدم التركيز أثناء المحاضرات .		
٣٤	ضعف القدرة على التحصيل الدراسي .		
٣٥	تأخر مواعيد بعض المحاضرات والمكائن .		
٣٦	تضارب مواعيد بعض المحاضرات .		
٣٧	ضييق الوقت بين مواد الامتحان .		
٣٨	الأنشطة الطلابية تتم بصورة شكلية .		
٣٩	استهتار بعض الطلاب بالدراسة .		
٤٠	عدم الالتزام بالمظهر ولزى المناسب .		
٤١	الاختلاط بين الطلبة والطالبات داخل الجامعة.		
٤٢	عدم استقلالية الجامعة في اتخاذ القرار .		

(د) المشكلات الاجتماعية :

م	المشكلة	موافق	غير متأكد	غير موافق
٤٣	صعوبة التعبير عن الرأي .			
٤٤	إهدار حقوق الإنسان .			
٤٥	الانحلال الأخلاقي .			
٤٦	الزواج العرفي .			
٤٧	الزيادة السكانية .			
٤٨	انعدام النظام في معظم المرافق .			
٤٩	انتشار الرشوة والمحسوبية .			
٥٠	انخفاض مستوى المعيشة .			
٥١	التلوث البيئي .			
٥٢	غياب الضمير .			
٥٣	اتساع نطاق الجريمة .			
٥٤	الإعلام الموجه ضد القيم والأخلاق .			
٥٥	تراجع القيم الرفيعة الأصيلة .			
٥٦	تفاوت الخدمات المقدمة إلى الريف والمدينة.			
٥٧	انتشار الأمراض والمشكلات الصحية .			

ثانياً : المشكلات المستقبلية التي يمكن أن تواجه الشباب :

م	المشكلة	موافق	غير متأكد	غير موافق
٥٨	البطالة وقلة فرص العمل .			
٥٩	العمل في غير مجال التخصص .			
٦٠	قلة فرص الزواج .			
٦١	ارتفاع تكاليف الزواج .			
٦٢	اختيار شريك الحياة المناسب .			
٦٣	تحمل مسئولية الزواج والأسرة .			
٦٤	الانشغال بالعمل وتكبير النفقات عن الأسرة .			
٦٥	الهجرة إلى الخارج . (هروب من الواقع) .			
٦٦	ضعف للمودة وصلة الرحم .			
٦٧	تبدل للمشاعر الإنسانية .			
٦٨	ازدياد حدة التفكك الأسري			
٦٩	ازدياد نسبة تحراف الشباب .			
٧٠	البعد عن المنهج الإسلامي وقيمه السامية .			
٧١	تفاقم حدة الشعور بالاغتراب .			
٧٢	الخوف والقلق من المستقبل .			
٧٣	اتخاذ قرارات غير صائبة .			
٧٤	اتساع دائرة وقت الفراغ .			
٧٥	تزايد الطلب على التعليم .			
٧٦	عجز التعليم عن مسايرة متغيرات المستقبل .			
٧٧	انتشار المجاعفات وتدهور الأوضاع الاقتصادية .			

ثالثاً : إذا كانت هناك مشكلات أخرى للشباب . أذكرها من فضلك :

.....

.....

.....

.....

.....



تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق

أ. هاشم السيد عبد المحسن الرفاعي^(١)
د. أحمد صالح أحمد الأثري^(٢)

مقدمة :

ارتفع معدل الاهتمام بعملية تدريب وتطوير العاملين من خلال منظماتهم في السنوات الأخيرة ، حيث بدأ ينظر إلى التدريب بأنه أحد الوسائل الخاصة بتزويد العاملين بالمهارات الجديدة والطرق الحديثة والاستراتيجيات التي تؤهلهم لتحمل مسؤوليات أكبر Richardson (1998). وجاء هذا الازدياد في الاهتمام نتيجة معرفة الدور الرئيسي الذي يلعبه التدريب في عملية تنمية للعنصر البشري، حيث بين Armstrong (1996) أن العنصر البشري يعتبر من أهم الأصول لدى المنظمات، لذا يجب تطويرهم من خلال زيادة الاهتمام في عملية التدريب والتطوير وتنفيذ أنشطة تعليمية لزيادة معارفهم ومهاراتهم لإعدادهم للقيام بالمهام الحالية والمستقبلية .

هذا وقد عرف Armstrong (1996) للتدريب بأنه " إعداد الموظف ليقوم بالمهام الحالية والمستقبلية لمقابلة احتياجات العمل وأهدافه واستراتيجياته " . كما عرفه Nadler and Nadler (1990) بأنه عملية تعليمية منظمة يوفرها صاحب العمل للموظف خلال فترة زمنية محددة لزيادة ورفع أداء العمل أو للتطوير الذاتي . من جانب آخر فإن Henry (1994) يرى التدريب بأنه تغيير سلوكيات العاملين من خلال الاستغناء عن طرق العمل القديمة ، ومن ثم تبني طرق جديدة للأداء ، والتي اكتسبوها من خلال التدريب ، ويتفق معه في ذلك Robinson (1985) ، حيث عرف للتدريب بأنه عملية منظمة وخاصة بتطوير سلوك الفرد في نواحي السلوك والمعرفة والمهارات والاتجاهات للوصول إلى مستوى الأداء المطلوب .

يتضح من خلال التعاريف السابقة أن التدريب متعلق بالخبرة الوظيفية والذي يمكن توضيحه بأنه عملية تعليمية متعلقة بالموظف الحالة وتؤدي إلى رفع معدل أدائه وتطوير مهامه

^(١) استاذ بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، كلية الدراسات التجارية ، الكويت .

^(٢) عضو هيئة تدريس بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، كلية لدراسات تجارية ، الكويت .

الوظيفية بشكل أفضل ، بينما التعليم من جانب آخر فهو متخصص في تزويد وإعداد الفرد للعمل دون تحديد نوعيته ويركز على المعارف والفهم وتطوير مهارات التفكير .

هذا وقد اختلف المتخصصون والباحثون في مجال التدريب من ناحية مدى فاعلية البرامج التدريبية في أداء دورها المطلوب خاصة عند مقارنة النتائج للمنتوعة من التدريب بالمصاريف المادية والجهد والوقت المستمر فيه (Calvacca, 1999) . ونتج عن ذلك ضغط كبير على إدارات الموارد البشرية لإظهار نتائج للتدريب على الأداء والانتاج ، وإذا لم تستطيع هذه الإدارات بيان نتائج للتدريب وبيان الأدلة على أهميته في رفع معدلات الأداء سينظر إليه وكأنه عملية غير فاعلة فسي المساهمة للوصول إلى الأهداف المنشودة ، ومن ثم ستبعد السياسات التدريبية عن المشاركة في تشكيل استراتيجيات المنظمات (Patnaik (1994) .

إن العملية التدريبية هي استثمار في جهود ومصادر مختلفة تقوم بها المنظمة من أجل إيجاد عمالة أفضل تساهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة (Calvacca, 1999) . وفي هذا السياق بين (Patnaik (1994) إن نجاح البرامج التدريبية في تسهيل عملية تحقيق الأهداف الاستراتيجية تم ملاحظته في العديد من المنظمات . كما أنه يساعد على تحقيق فاعلية المنظمة (Quick, 1991) . لذا فإن التدريب هو وسيلة النجاح ولا يمكن لأى منظمة أن تتجاهل ذلك باعتباره عامل أساسى في تطوير الأداء البشرى (Steen, 1998) .

النظام التدريبى :

عرفت وكالة التدريب البريطانية (Manpower Service Commission, 1981) النظام التدريبى بأنه عملية تحديد ومعرفة نوع المخالفات والمخرجات والمكونات الخاصة بالتدريب ، ومن ثم معرفة مدى مساهمة العملية التدريبية في تطوير العمل من خلال زيادة مساهمة العنصر البشرى مقابل الأجهزة والمعدات . ومن ثم يجب أن يطبق هذا النظام على عملية تصميم للتدريب حيث تكون المكونات هى التعلم والاستراتيجيات والأفراد ، والهدف هو الوصول إلى التعلم ، أخيرا يجب أن يطبق للنظام بطريقة تقاعلية بين التدريب والعمليات أو المهام لتزويدنا بمعلومات مرتدة تستخدم في تطوير التدريب .

ومن خلال هذه النظرة للنظام للتدريبى كنظام متكامل يتضح وجود العديد من الفوائد والتي من الممكن أن يستفيد منها القائمون على العملية التدريبية فى المنظمات منها كما بينها كل من (Kenney and Reid (1986 :

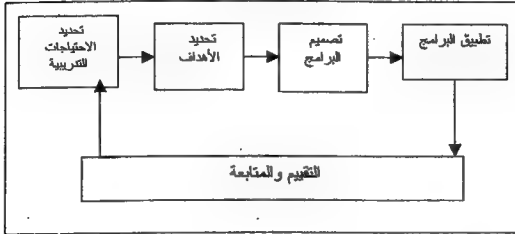
- ١ - يشجع القائمين على التدريب للنظر في وتقييم العديد من الاختيارات قبل تحديد أهداف وأولويات العملية التدريبية .
- ٢ - يساعد القائمين على التدريب للنظر في كل المتغيرات والفرص للتغيير في إطار المنظمة .
- ٣ - يزود القائمين على التدريب بمرونة أكبر حيث يمكن تطبيق العملية التدريبية على مستوى الفرد ، المهمة أو العملية ، الفريق والمنظمة ككل .

ونذلك يعنى أنه ومن خلال للنظام سيكون للتدريب فرصة أكبر لابتكالم مع بالى أجزاء المنظمة ، من ناحية أخرى فقد بين (Hames 1991) فى بحثه ولحصه للتدريب كوسيلة استراتيجية للصناعة ، أن غالبية البرامج التدريبية تتبع المنهج التقليدى للتعليم من خلال معلم ، كما بين أن نتائج استخدام المنهج التقليدى لم تكن بالصورة المطلوبة ، حيث كانت العائدات من التدريب قليلة وأحيانا لا توجد ، كما بين أيضا ومن خلال بحثه أن هذا المنهج عجز عن القيام بدوره المطلوب فى ظل التغييرات المستمرة فى بيئة العمل مما أدى إلى كونه بدون فاعلية .

لذا فالمنظمات بحاجة إلى نظام تدريبى جديد يبين التحديات أمام ويزود العاملين بالقوة والتقويض والمعارف لتطوير مهاراتهم وأعمالهم لتناسب مع متطلبات التغيير السريعى بيئات العمل (Oakland 1993) . من نفس المنظور فقد بين (Senge 1991) أن المعرفة أو المهارة ليس هى مكافأة التعلم بل هى عملية ديناميكية وإبداعية تساعد الأفراد على تبلى التغيير وف بيئاتهم ، كما بين أن التعلم ممكن أن يكون أداة فعالة للتغيير وأن يكون أداة استراتيجية للمنظمات فى حالة دمج الخبرة مع النماذج التعليمية والتدريبية بدون فصل بينهما خاصة وأن كل ما حولنا يتغير وبسرعة فائقة مما يجبرنا على الاستمرار فى التعلم لمواكبة التغيير .

من هذا المنطلق وإذا كانت هناك رغبة حقيقية فى استخراج النتائج والمخرجات المطلوبة من النظام التدريبى فيجب النظر إليه كجزء متدخل مع استراتيجيات المنظمة ، ولا يمكن النظر إليه كجزء منفصل . كما يفضل أن يبنى التدريب على أساس عمليات منظمة وأنشطة محددة تتدخل مع الاستراتيجيات والأهداف العامة للمنظمة ، كما هو فى الشكل (١) والذي قام بتطويره كل من Kuber and Prokopenko (1989) .

شكل (١) النظام المتكامل للتدريب



Kuber
and
Proko
Penko
(1989)

التقييم والمتابعة :

المتابعة هي عملية تهدف إلى مراقبة تنفيذ الخطة للتأكد من أنها تسير وفق المنهج المرسوم لها والبرنامج الزمني المحدد لإنجاز مراحلها والميزانية المقدرة لها من أجل تحقيق أهدافها المقررة . إضافة على ذلك فإن المتابعة تهدف إلى محاولة التغلب على ما يعترض الخطة من معوقات أو مشكلات متوقعة أو غير متوقعة قد تواجهها فتعيق سيرها أو تحول دون انتظام نشاطاتها الخاصة بتحقيق أهدافها فتعمل على تعديل أو تغيير أى من مراحلها وفقاً لمتطلبات الظروف الطارئة .

وأمام المهام الرئيسية لعملية المتابعة فهي تجميع المعلومات والبيانات الإحصائية الدقيقة عن جميع ما يؤثر فى العملية التدريبية وما يتأثر بها فى جميع مراحلها . ولى ذلك استخدام تلك المعلومات من أجل تحسين النشاط التدريبى ، وبهذا فإن عملية المتابعة تعتبر قاعدة لعملية تكوين ما نتجته الخطة .

ومتابعة التدريب تتضمن فى جوهرها محاولة للإجابة على الأسئلة التالية :

- ١ - هل يلبي التدريب الذى يقدم احتياجات المتدربين ؟
- ٢ - هل يلبي التدريب احتياجات المنظمة ؟
- ٣ - ما هى نقاط الضعف فى التدريب الحالى ، وكيف يمكن التغلب عليها ؟
- ٤ - ما هو التدريب اللازم فى المستقبل ؟

وأما فيما يتعلق بموضوع " التقييم " فإنه يمكن ملاحظة عدد كبير من التعريفات حول مفهومه وأن هذه التعريفات تكاد تتعدد بتعدد الباحثين ف هذا الموضوع ، حيث عرف تراسي التقييم بأنه " عملية تحديد ما إذا كان قد تم تحقيق أى تقدم من أجل الوصول إلى الأهداف الموضوعية ضمن مدة زمنية معينة وبتكاليف معقولة " . ويعرفه نياز بقوله إنه " عملية تحديد ما تم تحقيقه من تقدم نحو الأهداف الموضوعية ضمن معدل (أو نسبة) وتكاليف معقولة " (ياغى، ١٩٨٦) ، ويعرفه Kirkpatrick (1986) بأنه عملية هادفة لقياس فاعلية وكفاءة الخطة التدريبية ومقدار تحقيقها للأهداف المقررة وبيان نواحي الضعف والقوة فيها .

كما عرفت Manpower Service Commission, (1981) تقييم التدريب بأنه " تحديد ومعرفة القيمة الإجمالية للتدريب والبرامج التدريبية من النواحي المالية والاجتماعية . والتقييم يختلف عن معرفة صلاحية التدريب والتي تسعى فقط إلى معرفة نتائج التدريب فى حين أن التقييم يسعى لمعرفة وقياس التكلفة والمنفعة الإجمالية للتدريب (McDougall, 1990) . وهذا أيضا ما بينته Manpower Service Commission, (1981) عندما حددت تعريف الصلاحية بأنها (Rae 1986) :

- ١ - صلاحية داخلية : مجموعة من الاختبارات لقياس مدى نجاح التدريب فى تحقيق الأهداف السلوكية المحددة مسبقا .
- ٢ - صلاحية خارجية : مجموعة من الاختبارات لقياس ما إذا كانت الأهداف السلوكية المحددة قد بينت على أساس تحديد لاحتياجات صحيحة وحقيقية للمنظمة .

نواحي التقييم :

لقد أصبح تقييم التدريب من المهام الرئيسية والمهمة للمنظمات ، وهناك العديد من الأسباب الجيدة ، والتي تبرر صرف الجهود على التقييم ، منها على سبيل المثال كما بينها كل من (Kearns and Miller 1996) :

- ١ - يساعد على بناء مصداقية وأرضية صلبة لقرارات التدريب والتطوير .
- ٢ - يزودنا بالمبادئ لزيادة المنفعة من الاستثمار .
- ٣ - يساعد على تقسيم التدريب على حسب المنفعة المنشودة من وراء الاستثمار فى التدريب .
- ٤ - يساعد على بناء العمليات والأنشطة التدريبية .
- ٥ - يربط بين استراتيجيات التدريب والتطوير وأهداف المنظمات .

- ٦ - يساعد على فهم وال التزام وتبنى الإدارة للتدريب في كل المستويات .
٧ - يتألقه تساعد لى تأكيد التعلم ويحفز العاملين لتطوير أنفسهم .

رغم للفوائد الجديدة لعملية تقييم للتدريب إلا أنه يعتبر الجزء الأكثر تجاهلا من قبل المنظمات ، حيث بينت دراسة (Magdy 1999) في الولايات المتحدة الأمريكية أن المنظمات تصرف ما يقارب ٣٠ بليون دولار سنويا على التدريب ويخصص فقط ١٠% من هذا المبلغ لعملية التقييم . ويذهب معظم ما يخصر لعملية التقييم على قياس ردة فعل المتدرب فقط ، والتي من الممكن أن تعطى نتائج خاطئة عن مدى نجاح أو فشل التدريب . كما دفع عنصر الميزانية العديد من القائمين على التدريب لتبنى أدوات تقييمية تجارية عامة ، لا تركز على العملية التدريبية وأهدافها ولها أثر قليل جدا في تقييم فاعلية التدريب على المدى البعيد (Mccelland 1994) .

من المعروف أنه عند الرغبة في الاستفادة من الوسيلة التقييمية فيجب أن تصمم لتتماشى مع أهداف البرنامج وتستطيع قياس مدى التغيير في السلوك وما هي العوائد التي كسبتها المنظمة من خلال التدريب . وهذه ليست بالعملية السهلة بل تعتبر من أصعب العمليات وذلك لتداخل العديد من المتغيرات وتعقد الوسائل وتحديد نوعية الأهداف السلوكية المطلوبة . وهذا أيضا ما يبيته (ياغى ١٩٨٦) بقوله "إن من أصعب المهام والتحديات التي يولجها علماء الاجتماع وخبراء الإدارة العامة المهتمون في التدريب هي عمليات تقييم البرامج التدريبية وأثارها على المتدربين والمنظمات التي يعملون فيها . والصعوبة تعود وبصورة أساسية إلى الغرض الذي يمكن تحديده للتقويم والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها " .

نماذج التقييم :

هناك العديد من النماذج العالمية الخاصة بعملية التقييم ولكن لغرض البحث فسيتقصر على نموذج كيركباتريك لاخير .

نموذج كيركباتريك (Kirkpatrick Model 1976) :

يعتبر هذا النموذج من أشهر النماذج العالمية وأكثرها استخداما ، حيث تمر العملية التقييمية في أربع مستويات هي :

المستوى الأول : رد الفعل Reaction

يعتبر قياس رد الفعل تجاه البرنامج للتدريب من أسهل عناصر التقويم وأكثرها شيوعا وأقلها تكلفة ويقصد برود فعل المتدربين للتعرف على مشاعرهم تجاه البرنامج للتدريب والمرب

ومحتوى البرنامج ونوعية التدريب وطرق للتدريب ، وبالتالي مدى نجاح كل هذه العوامل في جذب اهتمام وانباء المتدربين ومدى تفاعلهم معها .

وهناك أساليب يمكن الاستفادة بها لقياس رد فعل البرنامج التدريبي على المتدربين منها :

- (أ) المقابلة الشخصية مع المتدربين للتعرف على آرائهم نحو البرنامج التدريبي .
- (ب) الملاحظة الشخصية مع المتدربين للتعرف على آرائهم نحو البرنامج التدريبي .
- (ج) الملاحظة الدقيقة للمتدربين خلال الدورة التدريبية ويمكن استخدام خبرة المتدربين التي اكتسبوها من خلال البرامج التدريبية المتتالية في عملية تقويم ودراسة محتوى البرنامج التدريبي ومستوى التدريب وطرق تنفيذه ، وفي نقل المعارف والمهارات والاتجاهات .
- (د) إعداد أو تصميم استبيان بهدف الحصول على ردود الفعل في صورة كمية بقدر الإمكان .

المستوى الثاني : التعلم Learning

يهدف التقويم على هذا المستوى للحصول على بيانات كافية عن كمية المعلومات التي اكتسبها المتدرب نتيجة التحاقه بالبرنامج التدريبي . ويمكن تقسيم التعلم إلى : معارف ، ومهارات ، واتجاهات .

(أ) تعلم المعارف Knowledge Learning :

ويقصد بها التعلم على المبادئ والحقائق ويمكن تقويمها بواسطة عدة نماذج من الاختبارات أهمها : اختبارات الورقة والتعلم والاختبارات الشفهية والاختبارات النمطية القياسية .

(ب) تعلم المهارات Skill Learning :

ويقصد بالمهارات القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذل الفرد من جهد ووقت مثل المهارات القيادية ويقصد بها زيادة قدرة المدير على أداء عمل معين ورفع كفاءته في الأداء . ويرتبط بالقدرة والمهارة الاستعداد Attitude وهو الجزء الموروث من القابلية أو القدرة على اكتساب مهارة من المهارات .

(ج) تعلم الاتجاهات Attitude Learning :

ويقصد بالاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبى والنفسى . ويستنتج اتجاه الفرد عادة من سلوكه . ويشمل اتجاه الفرد أفكاره ومبادئه ومشوره تجاه هدف من الأهداف كالإيمان بالتدريب مثلاً وأهميته للفرد والمجتمع والدولة من حيث كونه أساسياً وفعالاً من عوامل التنمية .

المستوى الثالث : السلوك Behavior

ويعتبر تقييم هذا النوع الأخير من التدريب في ضوء ما حققه من تغيير وتعديل في السلوك في أثناء العمل. أصعب بكثير من قياس تعلم المهارات وردود الفعل تجاه البرامج التدريبية أو تقييم نوع ومقدار المعرفة التي حصلها المتدرب من جراء التحلقه بالبرنامج التدريبي . فهذا النوع من التقييم يهدف إلى التحقق من مدى التغيير لأذى طرأ على سلوك المتدرب نتيجة التدريب . ولكي يتم قياس للتغيير السلوكي للمتدربين ، فإنه يجب التعرف على سلوك المتدربين قبل وبعد التدريب لمقارنتهما .

المستوى الرابع : النتائج Results

يهدف التقييم على هذا المستوى إلى معرفة أثر التدريب على أداء الموظفين وهم في مواقع العمل الحقيقية في المنظمات التي يعملون بها ، وبالتالي تحديد أثر التدريب في تلك المنظمات ، وبمعنى آخر فإن التقييم على هذا المستوى يشمل النتائج الملموسة للتدريب والتفسيرات التي أحدثها المتدربون بالفعل لصالح الأجهزة التي يعملون بها والتي تنعكس آثارها على سلوكهم الفعلي للعمل .

أهداف منهجية الدراسة :

إن الهدف من الدراسة هو تحديد وتوضيح نوعية الأنشطة التقييمية المستخدمة في المنظمات الكويتية ، وما هي التحديات التي تواجههم ، وكيف يمكن تطوير التدريب . ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بمراجعة الأدبيات ودراسات الحالات المنشورة لتأخذ كأفضل تطبيق Ndler, 1970 Hamblin, 1974 Laird, 1978 Robinson, 1985 Kenney and (Best Bractice) Reid 1986 Kirkpatrick, 1986 Rae, 1986 Camp, Blanchard and Husnazo, 1986 McDongall, 1990 Hams, 1991 Oakland, 1993 Mccelland, 1994 Kearns and Millere, 1996 Buren and Bassi, 1999 Newman, 1999 Magdy, 1999 ASTD, 1994 حيث تم تصميم استبانة من واقع ما ذكر في الأبحاث المذكورة ، ومن ثم تم تحديد عينة البحث لتكون (٥١) مؤسسة حكومية كويتية ، وكان مجتمع البحث هم مدراء التدريب والتطوير الإداري والبشري ، وتم توزيع الاستبيان عليهم ، ومن ثم تم استرجاع (٤٦) استبانة ، وتم تحليل (٤٠) استبانة فقط لمطابقته للشروط العلمية . كان معيار اختيار مجتمع العينة هم حجم المؤسسة ووضعها المادي ، واعتمد الاختيار على النشرات الإحصائية المنشورة من قبل وزارة التخطيط في الكويت إضافة إلى بعض دراسات الحالات التي

اختيرت من المراجع المختصة بالمجال نفسه . هذا وقد بينت الدراسة أن الغالبية في القطاع العام يقومون بعملية تقييم التدريب ولكن بصورة متقطعة وغير مستمرة ، كما تبين أيضا أن الوسيلة الأكثر استخداما للتقييم هي الاستبانة ، أما النموذج المستخدم للتقييم فهو كيركباتريك والمستوى التقييمي الذي تصل إليه هذه المنظمات هو المستوى الأول (ردة الفعل) .

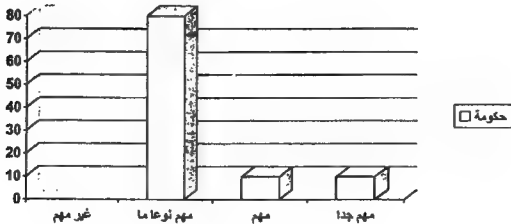
محتوى الدراسة :

تم تزويد عينة البحث بعدة عبارات أساسية عن أهمية تقييم التدريب ونوع نموذج التقييم المستخدم ، والأدوات والوسائل المستخدمة في التقييم ، وعن نوعية مدخلات ومخرجات العملية التقييمية ، وما هي التحديات التي تواجههم عند القيام بعملية التقييم . وتم الطلب من المشاركين في الاستبيان توضيح مدى موافقتهم على تلك العبارات بواسطة مقياس ليكرز ذو الخمس خيارات .

أهمية التقييم :

بفرض معرفة كيف ينظر القائمون على التدريب بالمنظمات الكويتية لعملية التقييم ، تم سؤال أفراد العينة عن المدى الذي تصل إليه أهمية تقييم التدريب . وكانت الإجابة كما تظهر بالشكل (٢) ، حيث يعتقد ١٠% من المنظمات الحكومية بأهمية التقييم على مستوى مهم جدا و ١٠% منهم أيضا ترى أنه مهم ، في حين أن ٨٠% من المنظمات الحكومية ترى أن عملية التقييم مهمة نوعا ما .

شكل (٢) أهمية عملية تقييم التدريب



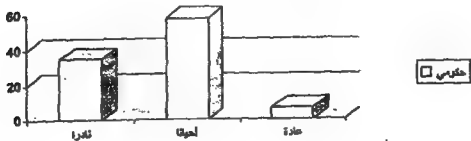
تبين الإجابة السابقة كيف أن القطاع العام يعتقد بأهمية عملية تقييم التدريب بصورة قليلة جدا . يمكن أن يرجع ذلك إلى طبيعة عمل للقطاع وتوجهاته ، حيث أن القطاع العام هو قطاع خدمي لا يؤمن بالربح المادي ولا يؤمن بأهمية أن أي دينار يصرف يجب أن يعود بنفع معين عليهم بما فيه الصبر على التدريب. إن هذه النتيجة تتفق مع ما وصلت إليه بحث ASTD (1997) حيث وجدوا أن المنظمات الخاصة ذات الربحية العالية في الولايات المتحدة الأمريكية تقوم بعملية تقييم التدريب، في حين أن القطاع الحكومي يقوم به بشكل متقطع وغير مستمر ، وأحيانا لا يقوم به بالمرة. كما بين نفس البحث أن ٨١% من المنظمات الأمريكية ترى أن عملية للتقييم مهمة نوعا ما، في حين أن ٨٤% منهم يرون أنه مهم فقط لإدارة الموارد البشرية .

استمرارية تقييم التدريب :

لتأكيد ودعم النتيجة السابقة، تم سؤال أفراد العينة عن مدى الاستمرارية في تقييم التدريب، حيث تظهر الإجابة في الشكل (٣) . يظهر من الشكل أن الغالبية في القطاع الحكومي يقومون أحيانا بعملية التقييم ، في حين أن ٧,٥% من القطاع الحكومي عادة ما يقومون بعملية التقييم . كما أن ٣٥% من القطاع الحكومي نادرا ما يقومون بعملية التقييم .

إن من أهم الصعوبات التي تواجه الجهود التدريبية في الكويت هو عدم وجود جهة معينة تقوم بعملية تقييم التدريب وتكون مسؤولة عنه ، حيث تترك هذه المسؤولية عادة لمنظم العملية التدريبية أو المنسق والذي يقوم بعملية التقييم فقط لوضعه في تقرير للإدارة للعلم به فقط ودون اتخاذ أي إجراء بناء عليه . لهذا يظهر أن المنظمات الكويتية تقوم أحيانا بعملية التقييم ، لذلك يجب العمل على إيجاد جهة محددة ومسؤولة عن التقييم حتى يمكن الاستفادة من نتائجه .

شكل (٣) الاستمرارية في تقييم التدريب



كما أن هذه النتيجة أيضاً تتفق مع ما توصل إليه Al - Ali حيث أفاد بأنه " يمكن أن نرى عجز في التفكير الإداري فيما يتعلق بالعملية التدريبية في الكويت خاصة فيما يتعلق بعملية اختيار البرامج التي تناسب الاحتياجات وتقييم هذه البرامج " .

وسائل وطرق التقييم :

هناك العديد من الطرق والوسائل التي تستخدم في عملية تقييم التدريب وقياس مدى فاعليته، وأكثرها شهرة في هذا المجال هي (الاختبارات ، الاستبيان ، المقابلة ، الملاحظة ، وسجل الأداء) . إن كل الوسائل المستخدمة تساعد على جمع المعلومات الضرورية للتقييم ولكن ما يحكم استخدام وسيلة عن أخرى هو الهدف من وراء عملية التقييم .

جدول (١) وسائل وطرق التقييم

وسيلة التقييم	بصورة كبيرة	بصورة معقولة	بصورة قليلة أو معدومة	المجموع
الاستبيان	٧٠%	٣٠%		١٠٠%
المقابلة	٤٧%	٤٥%	٨%	١٠٠%
الاختبار	٥٤%	٢٨%	٨%	١٠٠%
الملاحظة	٣٥%	٤٥%	١٥%	١٠٠%
مسح السلوك	١٧%	٤٣%	٤٠%	١٠٠%
سجل الأداء	٦٢%	٣٥%	٣%	١٠٠%
الكمبيوتر التعليمي والتدريب	٥%	٥%	٩٠%	١٠٠%
وسائل أخرى	٧%	٥%	٨٨%	١٠٠%

يتضح من خلال الجدول (١) أن أكثر الوسائل المستخدمة في جمع المعلومات الخاصة بالتقييم في المنظمات الكويتية هو الاستبيان ، حيث يستخدم من قبل ٧٠% من القطاع الحكومي . من جانب آخر فإن ٦٢% من القطاع الحكومي يستخدمون سجل الأداء والاختبارات والمقابلة بالإضافة إلى الوسائل الأخرى ، في حين أن مسح السلوك والكمبيوتر التعليمي والتدريب يستخدمون من قبل أقل من ٢٢% من إجمالي العينة .

من جانب آخر فإن هذه النتيجة تتفق مع Al - Muraifa فقد وجد من خلال دراسته أن الوسيلة الوحيدة المستخدمة في تقييم التدريب هي الملاحظة المباشرة داخ لالقاءة التدريبية ، كما وجد (1999) Al - Ali أن الوسيلة المستخدمة في تقييم التدريب في المنظمات الكويتية هو

الاستبيان. أيضا وفي بحث ل (ASTD 1997) وجدوا أن ٩٤% من أصل ٣٠٠ منظمة أمريكية يستخدمون الاستبيان ، في حين أن ١٠٠% من القطاع الحكومي يستخدمون الاختبار لتقييم البرامج التدريبية .

يتضح من التحليل السابق أن غالبية أفراد العينة يستخدمون الاستبيان في عملية التقييم والذي يعتمد على قياس ردة فعل المتدرب عن البرنامج للتدريبي فقط أو كما يسمى " Smile Sheet " من جانب آخر فقد وضع Robinson and Robinson (1989) بقوله " غالبية القائمين على التدريب يستخدمون الاستبيان في عملية التقييم ، حيث يستكمل من قبل المتدرب ويعطى للمدرب ، ولكن ردة فعلهم عن البرنامج لا تعطى نتائج قيمة للعملية التقييمية .

نموذج التقييم :

إن اختيار نموذج التقييم لا يخلو من الأهمية لارتباطه بمعرفة المخرجات المطلوبة من العملية التدريبية واستخداماتها ، فكل مستخدم لمعرفة مدى استفادة المنظمة من الدورة التدريبية ، أو ما هو رد فعل المتدربين عن البرنامج أو ماذا تعلموا منه ، وهل تغيرت سلوكياتهم ؟

لقد تم سؤال أفراد العينة عن نوع النموذج المستخدم في التقييم ، حيث بينت إجاباتهم كما تظهر في الجدول (٢) أن كل أفراد العينة يستخدمون نموذج كيركباتريك بمستويات مختلفة ، من جانب آخر فإنه لا يتم استخدام مقياس الاستثمار البشري (Investor In People Standard) أو Benchmark للتقييم .

تتفق هذه النتيجة أيضا مع بحث (ASTD 1997) حيث وجدوا من خلال دراسة ٣٠٠ منظمة أمريكية أن ٦٧% منهم يستخدمون نموذج كيركباتريك ، وأكثرهم استخدما لهذا النموذج هي المنظمات الكبيرة .

جدول (٢) نموذج التقييم

النموذج	بصورة كبيرة	بصورة متوسطة	بصورة قليلة أو معدومة	المجموع
Kirkpatrick	٢٠%	٢٨%		١٠٠%
CIRO	صفر%	صفر%	٥٢%	١٠٠%
Investor in people	صفر%	صفر%	١٠٠%	١٠٠%
Benchmark	صفر%	صفر%	١٠٠%	١٠٠%

مستوى العملية التقييمية :

عند سؤال أفراد العينة عن مستوى التقييم للذين يصلون اليه خاصة باستخدام نموذج كيركباتريك، بينت إجاباتهم أن مستوى ردة فعل المتدرب هو للمستوي الذي يقفون عليه وهو المستوي الأكثر استخداما. حيث بينت الدراسة أن ٤٧% من القطاع الحكومي يصلون الي مستوى تقييم التعلم ، و ٤٠% يقيمون النتائج ، و ٣٥% منهم يقيمون السلوك كما يظهر في الجدول (٣).

تستفك هذه النتيجة مع توصلت اليه (ASTD 1997) حيث وجدوا أن ٦٧% من المنظمات تحت الدراسة تستخدم نموذج كيركباتريك، و ٩٢% منهم يصلون الي مستوى ردة الفعل، و ٥١% منهم يقيمون التعلم، بينما ٣٢% منهم يقيمون السلوك ، في حين ان ٢٦% فقط يقيمون النتائج.

إن تقييم ردة فعل المتدرب فقط عن البرنامج التدريبي دون الانتقال الي المراحل التالية قد يعطي نتائج خاطئة. حيث تعتمد اجابات المتدربين عن مدى تقبلهم للمدرب، وهل أمضوا وقت مسعيد في الدورة التدريبية أم لا، وهذا يعني انه في حالة وجود برنامج جيد ولكن لم يتقبل المتدريون المدرب أو حسب الظروف الشخصية التي هم بها ممكن ان يلعبس على توقيف البرنامج في حال اتخاذ قرار بناء على هذا التقييم فقط، حيث كما بين (Saari 1988) ان الاستبانه تتجاهل ما اذا كان البرنامج التدريبي أثر على تعلم المتدرب أو سلوكه أو أدائه في العمل:

جدول (٣) مستوى العملية التقييمية

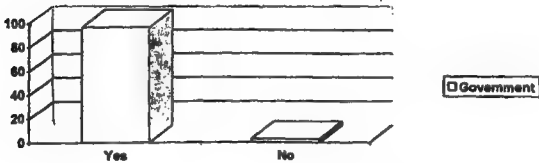
المستوى	بصورة عالية	بصورة معقولة	بصورة قليلة أو معدومة	المجموع
ردة الفعل	٨٥%	١٥%	صفر%	١٠٠%
التعلم	٤٧%	٥٣%	صفر%	١٠٠%
السلوك	٣٥%	٦٠%	٥%	١٠٠%
النتائج	٤٠%	٥٥%	٥%	١٠٠%

إن عملية تقييم التدريب تعتبر من الأعمال المهمة للمنظمات ويعود ذلك إلى العديد من الأسباب الجيدة والتي يمكن ذكر بعضها مثل بناء قرارات تدريبية صائبة ومعرفة العائد من الاستثمار في التدريب. ولكن يظهر أن المشكلة في المنظمات الكويتية هي عدم وجود أي اهتمام بمعرفة نتائج تقييم التدريب والأهم هو تقييم المدرب نفسه. في هذا السياق بين Al-Muraifea (1993) "من النواقص في إدارات التدريب في معظم المنظمات الكويتية أنه لا يوجد أحد مسؤول عن التقييم أو الاستفادة من نتائجه، لذا لا يمكن لأحد أن يتأكد من فاعلية البرامج التدريبية في الكويت، ولا يمكن تحديد ما إذا تم الوصول إلى الأهداف المحددة أم لا".

قياس مدخلات التدريب :

لاستكمال الموضوع تم سؤال أفراد العينة عن ما إذا كانوا يقيمون مدخلات التدريب أم لا. بينت الإجابة أنه غالبية أفراد العينة يقيمون مدخلات التدريب، مقابل ٢٠,٥% من القطاع الحكومي لا يقومون بالتقييم.

شكل (٤) قياس مدخلات التدريب



نوعية المدخلات المقاسة :

بههدف معرفة نوعية المدخلات التي تقوم المنظمات الكويتية بقياسها، تم تزويد أفراد العينة بمجموعة من المدخلات ليختاروا منها. بينت الإجابة أن القطاع الحكومي يقيس عدد الموظفين المتدربين و عدد البرامج التدريبية المتاحة للموظفين هما أكثر معيارين للقياس. في حين أن ٧٩% منهم يقيمون عدد الأيام للتدريبية و ٧٢% منهم يقيمون مصروفات شراء الأجهزة التدريبية.

جدول (٤) أنواع التدخلات المقاسة

المجموع	نعم	لا	التدخلات
%١٠٠	%٣١	%٦٩	مصرفات للتدريب العامة
%١٠٠	%٩٧	%٣	عدد الموظفين للتدريب
%١٠٠	%٩٧	%٣	عدد البرامج التدريبية
%١٠٠	%٢٨	%٧٢	المدفوعات لشركات التدريب
%١٠٠	%٧٩	%٢١	الوقت المنصرف في التدريب
%١٠٠	%٣١	%٦٩	مصاريف السفر التدريبية
%١٠٠	%٢٨	%٧٢	مصاريف تطوير البرامج التدريبية
%١٠٠	%٧٢	%٢٨	تكلفة الأجهزة والمعدات
%١٠٠	%١٣	%٨٧	مصاريف التدريب لكل موظف
%١٠٠	%٨	%٩٢	مصاريف التدريب كنسبة من الرواتب
%١٠٠	%٢٣	%٧٧	الوقت المستغرق لتطوير البرامج

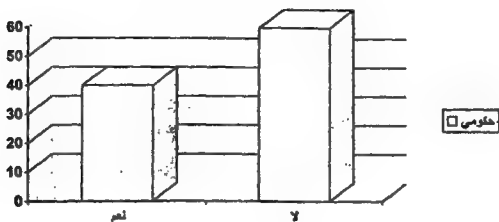
وللتخلص من فئان القطاع الحكومي بقيس التدخلات النوعية كما يظهر في الجدول (٤) ، ويمكن أن يعود ذلك أيضا إلى نوعية وطبيعة عمل القطاع وأهدافه ومسؤولية دفع القيم المالية . حيث أن غالبية المبالغ المدفوعة للتدريب في الجانب الحكومي تأتي من الدولة أو ديون الخدمة المدنية ، مما ينعكس على نوعية المقاييس المستخدمة .

وهذه النتيجة تتفق أيضا مع ما توصلت إليه (ASTD 1997) بأن ٨٨% من المنظمات تحسنت الدراسة بقيس المصاريف العامة للتدريب وعدد الموظفين الذين استفادوا من التدريب ، و ٧٧% منهم يتابعون عدد البرامج التدريبية . كما بينت الدراسة أيضا أن المنظمات ذات المدخول المادي المرتفع تقيس مصاريف التدريب ، التدريب كنسبة من الرواتب ، تكلفة الأجهزة والمعدات والمدفوعات لشركات التدريب بصورة أكبر من غيرهم . كما بينت الدراسة أيضا أن منظمات القطاع العام لا يقومون بقياس مصاريف تطوير البرامج التدريبية .

قياس مخرجات التدريب :

تم سؤال أفراد العينة عن ما إذا كانوا يقومون بقياس مخرجات التدريب أم لا ، وبينت الإجابة أن ٤٠% من القطاع الحكومي فقط يقومون بقياس مخرجات التدريب كما يظهر بالشكل رقم (٥) .

شكل (٥) قياس مخارج التدريب



نوعية المخرجات المقاسة :

بهدف معرفة نوعية المخرجات التي تقوم المنظمات الكويتية بقياسها ، تم تزويد أفراد العينة بمجموعة من المخرجات ليختاروا منها ، بينت الإجابة أن كل أفراد العينة ممن يقومون بعملية قياس المخرجات ، يقومون بقياس معدل الرضا الوظيفي للموظفين والإنتاجية ، كما أن ٨٠% يقومون بقياس معدل الغياب و٦٩% يقيسون مدى رضا المراجعين ، بالإضافة إلى قياس معدل الربح والمبيعات كما يظهر في الجدول (٥) .

جدول (٥) أنواع المدخلات المقاسة

المخرجات	لا	نعم	المجموع
رضا العملاء	٣١%	٦٩%	١٠٠%
الرضا الوظيفي		١٠٠%	١٠٠%
الإنتاجية		١٠٠%	١٠٠%
العائد على المصاريف	٨١%	١٩%	١٠٠%
المبيعات	٨٢%	١٨%	١٠٠%
العائد على الاستثمار	٧٥%	٢٥%	١٠٠%
معدل التكلفة والعائد	٨١%	١٩%	١٠٠%
معدل الربح	٨٢%	١٨%	١٠٠%
الغياب	٢٠%	٨٠%	١٠٠%

تحديات تقييم البرامج التدريبية :

لمعرفة نوع التحديات التي تواجه المنظمات الكويتية بالنسبة للتقييم ، تم سؤال أفراد العينة لتحديد نوع هذه التحديات والتي تمنعهم من القيام بالتقييم بصورة سليمة . هذا وقد بين أكثر من ٥٠% من أفراد العينة أن إيجاد وسيلة تقييمية يمكن أن تستخدم لعدد مختلف من البرامج ، تكلفة عملية التقييم ، ترجمة نتائج التقييم للغة الإدارة ونوع القرار الممكن اتخاذه بناء على نتائج التقييم من أهم التحديات التي تواجههم . هذا بالإضافة إلى تحديد أثر التدريب على المركز المالي ، الوقت المستغرق في التقييم ، إيجاد وسيلة قياس كمية ونوعية ، التزام الإدارة ، إيجاد خبراء تقييم وجعل الإدارة والموظفين يشاركون في عملية التقييم (جدول ٦) .

جدول (٦) تحديات تقييم البرامج التدريبية

التحديات	لا أعلم	بصورة كبيرة	بصورة متوسطة	بصورة قليلة أو معدومة	المجموع
تكلفة التقييم	٧%	٧٠%	٢٣%		١٠٠%
أثر التدريب على المركز المالي	٥%	٥٧%	١٨%	٢٠%	١٠٠%
الوقت المستغرق في عملية التقييم		٥٤%	٢٨%	١٨%	١٠٠%
إيجاد وسيلة قياس كمية	٨%	٦٢%	٢٠%	١٠%	١٠٠%
إيجاد وسيلة قياس نوعية	٢٣%	٥٧%	١٠%	١٠%	١٠٠%
إيجاد وسيلة قياس تستخدم للعديد من البرامج المختلفة		٨٧%	١٣%		١٠٠%
مشاركة المدراء والموظفين في التقييم		٤٩%	١٨%	٣٣%	١٠٠%
الالتزام بالإدارة		٦٤%	٢٨%	٨%	١٠٠%
إيجاد خبراء تقييم		٦٥%	٢٥%	١٠%	١٠٠%
ترجمة نتائج التقييم للغة الإدارة		٧٢%	٢٨%		١٠٠%
تحديد نوع القرار الممكن اتخاذه بناء على النتائج		٧٠%	٣٠%		١٠٠%

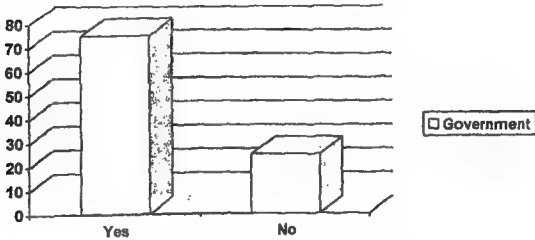
إن هذه التحديات وخاصة ترجمة نتائج التقييم للغة الإدارة وتحديد نوعية القرار الممكن اتخاذه بناء على النتائج تبين أن أنشطة التقييم في الكويت لم تصمم بطريقة تقابل بها أهداف التدريب ، وكما تبين أيضاً عدم وجود قرارات تؤخذ بناء على النتائج . وهذا أيضاً ما بينه - Al

Ali (1998) حين أفاد بأن " هناك فجوة كبيرة بين إدارات التدريب والموظفين بالنسبة لتحديد الاحتياجات والتقييم " .

صعوبة الحصول على المعلومات الضرورية للتقييم :

يعتمد العاملين في مجال إدارات الموارد البشرية والتطوير على المعلومات المختلفة لتحسين أدائهم ونوعية القرارات المتخذة ، ولكن ليس كل المعلومات المطلوبة تكون دائما متوفرة. وللاستكمال للموضوع ، تم سؤال أفراد العينة عن ما إذا كانوا يواجهون صعوبات في الحصول على معلومات يحتاجونها في عملية التقييم . بينت الإجابة أن ٧٥% من القطاع الحكومي يواجهون صعوبات في ذلك ، كما يظهر في الشكل (٦) .

شكل (٦) صعوبة الحصول على المعلومات الضرورية للتقييم



نوعية المعلومات التي يجدون صعوبة في الحصول عليها :

أكثر من ٦٠% من أفراد العينة يجدون صعوبات بمستوى مختلف في الحصول على المعلومات التالية (جدول ٧) :

- معلومات عن آخر ما توصل إليه العلم بالنسبة للتقييم والتأهيل .
- معلومات عن الوسائل والطرق لاستخدام Benchmark لمخرجات التدريب مع المنظمات الأخرى .
- معلومات عن ما يقوم به مدراء الموارد البشرية في المنظمات الأخرى .

- معلومات عن وسائل القياس .
- معلومات عن كيفية القيام بالتقييم السليم .
- معلومات عن المهارات المطلوبة للتقييم .
- معلومات عن مصادر التقييم الموجودة .
- معلومات عن الجهات التي يمكن أن تقوم بعمليات التقييم .

تستفك هذه النتائج ما ما توصل إليه (1999) Al - Ali حيث أفاد " أن أكثر التحديات أمام المنظمات الكويتية هو عملية قياس مستوى الأداء لوظائف الخدمات صعوبة تحديد التغيير في السلوك في فترة زمنية قصيرة وغياب المتابعة ، كما أن قلة معلومات الإدارة عن التقييم وطرق القيام به توجد في القطاع الحكومي أكثر من الخاص " .

جدول (٧) نوعية المعلومات التي يجدون صعوبة في الحصول عليها

المجموع	بصورة قليلة أو معدومة	بصورة معتدلة	بصورة كبيرة	لا أعلم	
١٠٠%		٢٧%	٧٣%		معلومات عن آخر ما توصل إليه العلم بالنسبة للتقييم والقياس .
١٠٠%		٢٧%	٧٣%		معلومات عن الوسائل والطرق لاستخدام Benchmark لمخرجات التدريب مع المنظمات الأخرى .
	١٧%	١٧%	٦٦%		معلومات عن ما يقوم به مدراء الموارد البشرية في المنظمات الأخرى .
١٠٠%	٣٣%	١٠%	٥٧%		معلومات عن وسائل القياس .
١٠٠%	٧%	٥٠%	٤٣%		معلومات عن كيفية القيام بالتقييم السليم
١٠٠%	١٧%	٢٠%	٦٣%		معلومات عن المهارات المطلوبة للتقييم
١٠٠%	٢٢%	٢٦%	٥٢%		معلومات عن مصادر التقييم الموجودة
١٠٠%	١٧%	٣٣%	٥٠%		معلومات عن الجهات التي يمكن أن تقوم بعمليات التقييم .

الخلاصة والتوصيات :

إن أقلية من عينة القطاع الحكومي يعتقدون بأهمية تقييم التدريب لنجاح العملية التدريبية. وغالبية عينة القطاع الحكومي أحياناً يقومون بعملية تقييم برامجهم التدريبية ، كما بينت الدراسة أيضاً أن أكثر الوسائل المستخدمة في تقييم البرامج للتدريبية هي الاستبانة والملاحظة وسجل الأداء، ففى حين أن أكثر نموذج تقييمي مستخدم فى المنظمات الكويتية هو نموذج كيركباتريك، والمستوى التقييمي الذى تصل إليه هذه المنظمات التى تستخدم نموذج كيركباتريك هو مستوى ردة الفعل فقط .

كما بينت الدراسة أيضاً أن غالبية أفراد العينة يقومون بقياس مدخلات التدريب والتي تتضمن عدد الموظفين للمستفيدين من البرامج التدريبية ، المدفوعات للشركات التدريب ، مصاريف السفر التدريبية ، مصاريف التدريب للموظف الواحد ، الوقت المستغرق فى التدريب وتقييم المالية المدفوعة لشراء معدات ووسائل التدريب .

بينت الدراسة أيضاً أن أكثر التحديات التى تواجه المنظمات الكويتية وتحد من قدرتها على القيام بعملية تقييم سليمة هم كما يلى : إيجاد وسيلة تقييمية ممكن أن تستخدم لعدد مختلف من البرامج ، تكلفة عملية التقييم . ترجمة نتائج التقييم للغة الإدارة ونوع القرار الممكن اتخاذه بناء على نتائج التقييم هي من أهم التحديات التى تواجههم . هذا بالإضافة إلى تحديد أثر التدريب على المركز المالى ، الوقت المستغرق فى التقييم ، إيجاد وسيلة قياس كمية ونوعية ، التزام الإدارة ، إيجاد خبراء تقييم وجعل الإدارة والموظفين يشاركون فى عملية التقييم ، كما بينت الدراسة أن القطاع الحكومي يواجه العديد من الصعوبات فى الحصول على المعلومات المطلوبة للتقييم .

إن تقييم التدريب ليس هو تحديد درجة رضا المتدرب عن البرنامج التدريبي ، بل يجب أن يكون عنصر أساسى ومتداخل فى العملية التدريبية ، كما يجب أن يبين فاعلية التدريب فى تحقيق الأهداف المنشودة ، بحيث يعطى معلومات مرتدة للمدرب تبين النواحي المطلوب تطويرها. كما أن عملية التقييم ممكن أن تستخدم لتدعيم معارف المتدرب ، لذا فالترصية هنا هي وجوب تغيير الأسلوب التقييمي المتبع بالمنظمات الكويتية وعدم الاعتماد فقط على الاستبانة التى لا تساعد على قياس درجة التعلم والسلوك والنتائج .

كما بينت الدراسة فإن غالبية منظمات الكويت يستخدمون نموذج كيركباتريك ، ولكن يقيسون به المستوى الأول فقط وهو ردة الفعل ، بينما التقييم ليس هو معرفة مدى رضا

المتدرب عن البرنامج ، بل هو لقياس مدى التغيير الذى حصل نتيجة البرنامج التدريبى وتحديد الفوائد المكتسبة منه مقارنة بالمبلغ المستثمر . هذا بالإضافة إلى أن العملية التقييمية تساعد على بناء مصداقية لقرارات التدريب والتطوير ، وتساهم فى ربط استراتيجيات التدريب مع أهداف المنظمة ، كما أن نتائجه تساعد على دعم تعليم المتدرب وتحفيزه لتطوير ذاته . إذا فالنوصية هنا هى وجوب الانتقال لقياس المراحل الثلاث الأخرى للتعلم ، السلوك والنتائج . كما أنه ولتحقيق نتائج أفضل من العملية التقييمية فيجب أن تصمم الوسيلة المستخدمة فى تقييم البرامج للتدريب بطريقة تتماشى بها مع أهداف البرنامج ، بالإضافة إلى ضرورة إيجاد جهة محددة ومسؤولة عن التقييم حتى تكون قادرة على تقييم البرامج ، ومن ثم إصدار النتائج والتوصيات والتي يمكن الاستفادة من نتائجها فى تطوير العملية التدريبية .

هذا إضافة إلى وجوب الكويفية بأن تقوم بعملية Benchmark لجهودهم ولشخصتهم التعليمية والتدريبية ، وتستخدم للنتائج كأفضل أداء (Best Practices) حتى تساهم فى عملية تطوير الأنشطة التعليمية والتدريبية . إن استخدام Benchmark فى التدريب يجنب هذه المنظمات لإزدواجية فى البرامج ، حيث يتم التدريب باستخدام مواضيع محددة ومطلوبة فعلا للعمل ويساعد على نقل المعارف ويوفر معايير قياس فعالة لقياس جدوى التدريب .

المراجع العربية :

- د. محمد عبد الفتاح ياغى : التدريب الإدارى بين النظرية والتطبيق ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٨٦ .

المراجع الأجنبية :

- Al-Ali S. (1998) "Scientific Research" . Kuwait Library Co., Kuwait.
- Al- Ali, A. (1999) "HRD Training and Development Practices and Related Organisational Factors in Kuwaiti Organisations". PhD Dissertation , University of Bradford, UK.
- Al-Athari A. (2000) "The Impact of Multimedia Based Training On Employee Training Effectiveness and Organisational Performance". PhD. Thesis. University of Bradford, UK.
- Al-Athari A. (2001) "Multimedia Based Training: An Empirical Study of best practice and Proposed Model" The international Journal of Applied Human Resource Management – Vol2, No. 2 pp 64-96.

- Al-Muraifea, K. M. (1993)** "Employees Training Programs of Public Authority for Applied Education an Training". PhD. Thesis. University of Hull.
- American Productivity and Quality Centre (1999)** "What is Benchmarking?". American Productivity and Quality Centre, www.americanproductivityandqualitycentre.org.
- Armstrong, M. (1996)** "Personal Management Practice". Sixth Edition, Kogan Page Limited, London.
- ASTD (1994)** "Benchmarking the Training Process". American Society for Training and Development. Alexandria. VA, www.ASTD.com.
- ASTD (1997)** "Training Industry Trend". November. American Society for Training and Development. Alexandria. VA www.ASTD.com.
- Buren E. and Bassi, J. (1999)** "Sharpening the Leading Edge". Report code 99ASDIR, USA. American Society for Training and Development, Alexandria, VA.
- Calvacca, L. (1999)** "The Value of Employee Training" The Magazine for Management, Vol.27, No. 18, pp.186-187.
- Camp, R., Blanchard, P. and Huszczo E. (1986)** "Towards a More Organisational Effective Training Strategy an Practice" Areston Book, New Jersey.
- Hamblin, A. C. (1974)** "The Evaluation and Control of Training". Maidenhead, McGraw- Hill Book Company, London.
- Hames, R. D. (1991)** "Dynamic Learning: a Quality Approach to Quality Training". Total Quality Management, Vol. 2, No. 1 , pp. 39-44.
- Henry, W. (1994)** "Resistance to Computer Based Technology in the Workplace Causes and Solutions". Journal of Executive Development, Vol. 7, No. 1, pp. 20-23.
- Kearns P. and Miller T. (1996)** "measuring the Impact of Training and Development on the Bottom Line". Technical Communication Publishing Ltd., UK.

- Kenney J. and Reid, M. (1986)** "Training Interventions". Institute of Personnel management, London.
- Kirkpatrick, D. (1986)** "Do Training Classes Change Attitudes". Personnel, Vol. 63, No. 7, pp. 11-15.
- Kuber, M. and Prokopenko, J. (1989)** "Diagnosing Management Training and Development Needs". International Labour Organisation, Geneva.
- Laird, D (1978)** "Approaches to Training and Development". Addison Wesley, London.
- Magdy, A. (1999)** "Measuring and Evaluating Sales Force Training Effectiveness". PhD., Thesis. Old Dominion University, USA.
- Manpower Services Commission, (1981)** "Glossary of Training Terms" HMSO,6
- McClelland, S. (1994)** "A Model for Designing Objective Oriented Training Evaluations". Industrial and Commercial Training, Vol. 26, No. 1, pp. 3-9.
- McDougall, N. (1990)** "Management Training Evaluation for Decision Making". M.Sc, Dissertation, UMIST. Manchester.
- Ministry of Planning (1998)** "Annual Statistical Abstract" Statistics and Information Sector, Edition 34, Kuwait Times, Kuwait.
- Nadler, L. (1970)** "Developing Human Resources" Gulf,Huston.
- Nadler, L. and Nadler, Z. (1990)** "Developing Human Resources: Concepts and a Model". Third Edition. Jossey Bass, San Francisco.
- Newman, J. (1999)** "An Evaluation of a Professional Development Technology Training Program as Reported by Selected School Administration". PhD. Thesis University of Sarasota, USA.
- Oakland, J. S. (1993)** "Total Quality Management". Second Edition, Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Paddock, C. (1997)** " Benchmarks in Management training". Public Personnel Management, Vol. 26 , No. 4, pp. 441-460.

- Patnaik, S. (1994)** "Assessing the Feasibility of Computer Based Training (CBT) for Your Organisation". MBA dissertation, Bradford University .
- Quick, T. (1991)** "Training Managers so They can Really Manage". Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- Rae, L. (1986)** "How to Measure Training Effectiveness" Gower Publishing England.
- Richardson, L. E. (1998)** "Creating Value with Training program". Employee Benefits Journal, Vol. 23, No. 3, pp. 6-7.
- Robinson, D. and Robinson, J. (1989)** "Training for Impact". Jossey-Bass Inc. Publishers, California.
- Robeinson, K.R. (1985)** "A Handbook of Training Management" Kogan Page Ltd. London.
- Saari, L., Jo, T., McLaughlin, S., and Zimmerle, D. (1988)** "A Survey of Management Training and Education Practices in U.S. Companies" Personnel Psychology, Vol. 41, No.4, pp. 731-743.
- Senge, M. (1990)** "the Fifth Discipline" Century Business, London.
- Shafer, B. s., and Coate, L.E. (1992)** "Benchmarking in Higher Education" NACUBO Business Officer. November, pp.28-35.
- Steen, M. (1998)** "Keeping Track of Training" Info World, Vol. 20, No 25, pp. 78-79.
- Zairi, M. (1996)** "Effective Benchmarking: Learning From the Best" Chapman & Hall, London.
- Zairi, M. (2000)** "Benchmarking-A Survey on Global Trends" European Centre for IQM University of Bradford



التذوق الجمالي والنقد الفني كمحتوى معرفي تتمية السلوك الجمالي في مجال التربية الفنية

د. جاسم عبد القادر بن جمعة

مقدمة :

يتلقى التلاميذ بمراحل التعليم المختلفة طبقاً لمناهج التربية الفنية في خطة الدراسة معارف وحقائق وممارسات تطبيقية لمجالات الفن التعبيرية المختلفة ، كما يقومون بممارسات عملية متنوعة باستخدام أنواع مختلفة من الخامات لاكتساب الخبرات الفنية الإبداعية في هذا المجال . فكل مجالات الفن المختلفة تعمل مجتمعة على تنمية الوعي بالقيم والأسس المشتركة للفنون التشكيلية ككل ، والخصائص المميزة لكل فن منها على حدة ، بحيث تتكون لدى التلميذ حصيلة ثقافية متكاملة تسهم بشكل فعال في تنمية قدراتهم على التعبير الفني . ولكن تغتفر مناهج التربية الفنية لعنصرين هامين ، وهما النقد الفني ، والتذوق الجمالي بعملياته المختلفة ابتداءً بالتفضيل الجمالي وانتهاءً بالحكم الفني ، لما لها من آثار إيجابية بجانب الممارسة العملية في منظومة التكامل بين التقنية والمعرفة البصرية الجمالية لمحتوى الأعمال الفنية لتتقنوا ، والقدرة على المتحدث تجاهها ، والتفضيل بينها وبين غيرها من الأعمال الفنية ، والقدرة أيضاً على إصدار الأحكام الجمالية من منطق التذوق الفني . ومعرفة الأشياء الجميلة وما تعكس من سلوكيات بنية حسنة ، تنمي لدى التلميذ حب التفاعل مع البيئة المدرسية والمحيط ، والمحافظة عليها وتجنب سلوكيات السئى تسمى لها ولل فرد والمجتمع ، كما أن الثقافة الفنية الواعية لمحيط التراث البشري ، والحضارة الفنية ، والقدرة على التمييز بين تلك الحضارات لهو من دواعي الإهتمام والانتماء للحضارة العربية ونأصليها وتقييمها دائماً برؤى جمالية للآخرين .

إن للرؤية الفنية لأعمال الفنية وتذوقها لدى التلاميذ ، تختلف تبعاً لاختلاف ونوعية الثقافة والاستعداد والعمر الزمني ، والقدرة على إدراك التفاصيل ، كل هذه العوامل يجب على معلم التربية الفنية أن يكون لديه القدرة على تفتيح ذهن التلاميذ لمحتوى ما يقع تحت بصرهم من

مدرجات جمالية لمحتوى الأعمال الفنية، سواء تراثية، أو متحفية، أو معارض فنية للكبار، أو معارض لأقرانهم، وهذا لا يتأتى إلا باحتواء منهج التربية الفنية على بنود تهتم بتربسيخ تلك القيم الفنية للتذوق الجمالية كمنطلق لتكامل بناء الشخصية لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة بدولة الكويت.

"إن التلاميذ عند تذوقهم لأي عمل فني، يبدأ باستدعاء كل ما لديه من خبرات من حصيلته السابقة التي تتصل بالموقف،" وهذا لا يتأتى إلا عن طريق التدريب والملاحظة والاستمتاع بالعمل الفني، والذي يؤدي ذلك هو المعلم تجاه تلاميذه لينمي عندهم حاسة التنوق الجمالي والتفضيل الجمالي للأعمال الفنية والقدرة على النقد الفني الصحيح.

فالتربية الفنية وسيلة وليست غاية، أي وسيلة يتم من خلالها للمساهمة في تربية التلاميذ وتوجيههم نحو الصالح العام، فليس الهدف منها تدريب التلاميذ على بعض القواعد والمهارات والتقنيات المختلفة لإنتاج الأعمال الفنية، بقدر ما تعكسه هذه القواعد على سلوك التلاميذ، بل هو تعديل تعكسه سلوكهم والمساهمة في تربيتهم عن طريق الفن. فممارسة الأعمال الفنية ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة يكتسب التلاميذ عن طريقها القيم والمهارات والعادات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات والقيم عن طريق ممارستهم للأعمال الفنية، والاستمتاع بها وتذوقها، فالمقصود بالتربية عن طريق الفن هو تعديل السلوك إلى سلوك جمالي.

بناء على ذلك، فإن مستوى النقد الفني، والتنوق الجمالي، عند التلاميذ يتوقف على مدى ما تحققه مناهج التربية الفنية في التعليم العام من نمو في معارفهم الخاصة بالفن، وصقل قدراتهم المرتبطة بهذا التنوق الفني الجمالي. وقد يكون في التركيز على أهمية احتواء منهج التربية الفنية لعنصر الثقافة لرفع مستوى التنوق الفني، ولا يفوتنا إغفال عامل تربوي هام، وهو البيئة. فمن المتفق عليه أن البيئة الفرد دوراً كبيراً في تكوين ثقافته الفنية، ومعايير تذوقه للفن. ولكن إيجابية دور البيئة في هذا الصدد، تتوقف على مدى التقدم الثقافي في المجتمع. ومن هنا يرى الباحث أن الفكار مناهج التربية الفنية في التعليم العام على مادة النقد الفني والتنوق الجمالي لهو من الأمور ذات القصور والواضح في طبيعة المنهج، لأنه ذات أهمية كبرى في تربية الناشئة وتنمية المبوك الجمالي لديهم، والمحافظة على بيئتهم، وإنمائهم الوطني، مع إكساب البيئة سواء المحلية أو المدرسية للطابع الجمالي لها، والتعبير عنها بمنطق المحافظة على جملياتها.

تحديد المشكلة :

إن الإهتمام السائد في تدريس مادة التربية الفنية في مراحل التعليم العام في العالم العربي يركز فقط على الناحية العملية، التي جعلت المعلمين يصبون كل إهتمامهم بطرقها وأساليب تدريسها المتعددة مع قلة الإهتمام بالجوانب النظرية، التحليلية والتأملية، التي تمثل جانباً أساسياً في الخبرة الجمالية، والتي تتحقق بدورها من خلال الممارسة والتدريب على عمليات للتفوق الجمالي والسند الفني بمدخلها المعروفة أو المبتكرة التي يمارسها التلاميذ بالمرحلة التعليمية المختلفة . فمن هنا تتحدد مشكلة البحث في قصور منهج التربية الفنية بالتعليم العام عن أهمية تدريس النقد الفني والتفوق الجمالي للتلاميذ لتنمية الناحية التفوقية الجمالية لديهم ، ورفع قدراتهم الإدراكية والبصرية لفهم محتوى الأعمال الفنية لأقرانهم، وهضم التراث الفني الحضاري لبلادهم، وتنمية السلوك الجمالي السوي لديهم تجاه ما يتفاعلون معه في البيئة والمحافظة عليها .

كما أن إغفال المنهج للدور التربوي الثقافي للمتاحف والمعارض المدرسية، كمدخل أيضاً لتنمية قدرات التلاميذ في مجال التفوق والنقد الفني ، التي تمثل الجانب السلوكي لاكتساب الخبرة الجمالية الشاملة . مما يؤثر على تكامل بنية الشخصية السوية لهؤلاء التلاميذ .

أهداف البحث :

- في ضوء تحديد مشكلة البحث يمكننا وضع الأهداف التالية:
- التأكيد على مدى فاعلية احتواء منهج التربية الفنية في التعليم العام على النقد الفني والتفوق الجمالي في بناء الشخصية المتكاملة لدى تلاميذ المدارس، للتفاعل من خلالها في تكوين اتجاهات جمالية ترفع من مستوى الذوق العام ، والارتقاء الجمالي بسلوكيات للتلاميذ تجاه البيئة المدرسية وما حولها .
- الارتقاء بالسلوك الجمالي لدى التلاميذ من منطلق ربط إنتاجهم الفني بسلوك مهاري بالقدرة على التحدث تجاهه جمالياً ، ونقد أعمال الآخرين بطلاقة ومرونة مما يؤكد شخصية التلميذ ، وتلمي لديه أيضاً القدرة على اكتشاف العلاقات الجمالية في البيئة وترسيخها لديه .
- ضرورة إحتواء منهج التربية الفنية على مادة النقد الفني والتفوق الجمالي بمراحل التعليم العام بدولة الكويت ، للمساهمة في القضاء على السلوكيات غير السوية لدى التلاميذ وتدعيم الترابط الثقافي والاجتماعي والفني الجمالي لديهم .

أهمية البحث :

- تكمن أهمية البحث فيما يلي :
- إن ميدان التربية الفنية في دولة الكويت يفتقر إلى البحوث والمؤلفات والاختبارات الميدانية في مجال النقد الفني والتنوق الجمالي - كما أن تقويم المناهج الخاصة بالتربية الفنية في ذلك المجال تعتمد على البحوث الميدانية .
- يمثل التحقق من مستوى النقد الفني والتنوق الجمالي عند التلاميذ ضرورة هامة للحكم على شخصية التلاميذ من ناحيتي التنوق والإبداع ، وذلك لأن السلوك الفني يتكون من هذين الجانبين ، وكلاهما له أهمية بالنسبة للدور الذي سوف يقوم به هؤلاء التلاميذ في مجتمعهم وبيئتهم، والإرتقاء بالمستوى الثقافي الفني له ، ويكون له أيضاً مردود إيجابي في شخصياتهم المستقبلية.
- أهمية احتواء منهج التربية الفنية على مادة النقد الفني ، والتنوق الجمالي كمداخل للتربية الجمالية بطابعها الحيوي الذي يتفاعل من خلالها التلميذ مع أقرانه الآخرين ومجتمعه بنوع من الحب والتفاني في العمل .
- أهمية دور المتاحف والمعارض الفنية في تدعيم الرؤية الجمالية لدى التلاميذ، لفهم طبيعة التراث الفني وجمالياته والمحافظة عليه، وتقديمه برؤية جديدة نابغة من الدراسة والتحليل وإثبات الشخصية للفنية لديهم .

فروض البحث :

- إن دراسة النقد الفني والتنوق الجمالي يؤدي إلى تعديل السلوك الاجتماعي لدى النشء بالمرحلات السنية المختلفة ويحوّله إلى سلوك متكامل .
- إن القدرة على الإبداع الفني لدى التلاميذ ترتبط بالاستعداد، والتأهب وإداء الرأي والقدرة على التحليل وإصدار الأحكام الجمالية حول إنتاجهم الفني كمنطلق لترسيخ أهمية ودور النقد الفني في بناء الشخصية المبدعة فنياً وسلوكياً واجتماعياً .

مبهمات البحث :

- إن تدريس النقد الفني والتنوق الجمالي لتلاميذ مراحل التعليم العام بدولة الكويت ينمي لديهم الوعي بجماليات البيئة الكويتية والانتماء الثقافي والحضاري لها .

- إن القدرة على التفضيل الجمالي لدى التلاميذ لا يتأتى إلا بتدريس مقومات النقد الفني .
- والتثوق الجمالي للتلاميذ بالتعليم العام .

حدود البحث :

- دراسة منهج التربية الفنية بالتعليم العام للوقوف على تداعياته التعليمية والثقافية.

منهج البحث :

- يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لمحتوى منهج التربية الفنية بالتعليم العام للوقوف على مدى تحقيقه لأهداف التربية الفنية المعاصرة .

مصطلحات البحث :

١ - النقد الفني :

- هو التقدير الجمالي وفقاً لأسس ومعايير محددة .

٢ - التذوق الفني :

وقد عرفه فولد أبو حطب بأنه " هو الاستجابة إلى الخصائص الجمالية للعمل الفني . وهو نمط مركب من السلوك يتطلب في جوهره إصدار أحكام على قيمة شيء (عمل فني) أو فكرة أو موضوع من الناحية الجمالية " (٥ - ٣) وعلمية التذوق الفني تتضمن ثلاث عمليات .

(أ) الحساسية الجمالية : *Aesthetic Sensitivity*

" وهي الاستجابة الحسية للمثيرات الجمالية التي تتلق مع مستوى محدد من مستويات الجودة في الفن " . (٥ - ٤) .

(ب) الحكم الفني : *Aesthetic Judgment*

" وهو درجة الاتفاق بين حكم المفحوص وأحكام الخبراء في الفن " (٥ - ٥) .

(ج) التفضيل الجمالي : *Artistic Preference*

" نوع من الاتجاه الجمالي الذي يمثل في نزعة سلوكية عامة لدى المرء تجعله يحب (أو يقبل على أو يجنب نحو) فئة معينة من أعمال الفن دون غيرها (٥ - ٦) .

الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم الفن :

تعتمد البحوث والدراسات الميدانية المعاصرة في مجال التربية الفنية على الاهتمام بالأساليب والطرائق التعليمية الجديدة، التي تعتمد على الفلسفة والفكر التقدمي، الذي يستند إلى أن التلميذ لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يحكم نفسه بنفسه، إذ يجب أن تفرض عليه بعض التحديات ، لكي يؤكد ذاته وينمو النمو المتناسق مع طبيعة الفن كمادة دراسية تقنية ، ومع البيئة والمجتمع من خلال المنظومة الجمالية . هذا إلى جانب أن المدرس أصبح يوجه التلاميذ إلى الاستجابات الجمالية للعمل الفني الخلاق، سواء من تعبيراته الذاتية أو من تعبيرات زملائه ، والسند الفني لهم لاكتساب الحساسية الجمالية تجاه عملية التفضيل الجمالي لديهم . وبذلك يكتسب التلميذ ثقة بنفسه على اعتبار أنه شخصية مستقلة له نمطه في التعبير الفني .

هناك إجماع حالي على أن الانسجام الضروري في تربية النشء هو تربيتهم على أن يتعايشوا تلقائياً مع قوانين الانسجام الجمالي ، والتنوع الفني لأعمالهم وأعمال الكبار ، وبذلك نضمن لإيجاد حالة من التوازن للنفس الجمالي ، والانسجام العقلي والشعور بالإشباع الجمالي لديهم، وقد تبلورت تلك الأفكار والتوجهات ونضجت حتى تحولت إلى اتجاهات تربوية ومناهج دراسية وتعليمية مقننة ، منها : اتجاه التربية الفنية المعنية على الفن بوصفه مادة دراسية Discipline – Based Art Education والمعروف اختصاراً باتجاه (DBAE) . وهو برنامج يقوم على تدريس التربية الفنية خلال المجالات الآتية :

- ١ - علم الجمال .
- ٢ - تاريخ الفن .
- ٣ - النقد الفني .
- ٤ - الإنتاج الفني .

فمن خلال الدراسات الميدانية التي قام بها الباحث وخبراته التدريسية ومؤلفاته ومتابعاته تحليل مناهج التربية الفنية بالتعليم العام ، للوقوف على الإسهام في تطويرها فسوف أستعرض لأهم العوامل التي يجب الإهتمام بها في وضع منهج التربية الفنية للمراحل السنية المختلفة كمنطلق للتطبيق وفق معايير مختلفة ، سلوكية ، مهارية ، تربوية ، نقدية ، تذوقية بحيث أن يكون منهج التربية الفنية يشمل على الجوانب التقنية المتعلقة بالفنون وطرق صياغتها، واكتساب المهارات من خلال الأداء العملي في إنتاجها ، بجانب النقد والتذوق الفني بعملياته المختلفة من حساسية جمالية وتفضيل جمالي وحكم جمالي ، لاكتمال الخبرة الفنية لدى التلميذ وساعده على كسب العديد من القيم السلوكية الفنية التي تكون منطلقاً له نحو تحريك البيئة الجمالية تجاه تعامله

مع أقرانه بالمدرسة وبالمنزل وبالمجتمع. وهذا ما تنشده التربية الفنية الحديثة في تكامل وبناء الشخصية المعاصرة في ضوء ما يستجد من لبحاث تؤصل ذلك الإتجاه وتراعيه . ولتحقيق ذلك يجب الإهتمام بالعوامل التالية :

أولاً : موقع التدنوق الجمالي والنقد الفني في الثقافة الفنية :

مفهوم الثقافة الفنية :

مستوى الخبرة بالأعمال الفنية الخاصة بالفنون التشكيلية - التدريب على التمييز والمقارنة بين الأساليب الفنية المختلفة ، وتحليل العمل الفني ، وطرق التنفيذ المختلفة وخصائصها التي تعين على تدنوق الأعمال الفنية على أسس فنية سليمة .

إن الثقافة العامة للمواطن تعتمد أولاً على مدى إعداد النشء منذ الطفولة ، حيث توضع فيه اللبئات الأولى من المعرفة والأحاسيس والخبرات. ولتعلم الفن دور طليعي في ذلك، فهو الذي يربسي الحس والوجدان والنوق والرؤية الجمالية، وتربية الإبداع والاختراع والخيال والمعرفة والسلوك والتعاون وغيرها من تلك الجوانب التي تعجز مواد الدراسة الأخرى عن تحقيقها تماماً.

فالتربية الفنية هي فرع من فروع التربية الجمالية التي هي بدورها فرع من فروع التربية العامة تشترك معها في فلسفتها وأهدافها وتعمل على تحقيقها ، هادفة إلى إثراء الوعي الجمالي والتدقيق الفني عند الأفراد بكل ما يقع تحت بصرهم من أشياء ، كما تساهم في بناء الشخصية السوية وتنمي عندهم القدرة على التفكير الإبداعي ، وتتيح لهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم وخيالاتهم والتحدث عنها بطلاقة . كما تكون لدى التلاميذ وعياً ثقافياً نحو ممارسة العمل التطبيقي وحسب العمل الجمعي ، والمشاركة فيه لتأكيد صلة التعاون ، كما تكون لديهم رؤية نقدية وتدنيقية جمالية لكل ما يحيط بهم وببيئتهم مما تتمكن على سلوكياتهم في الحياة العامة وللخاصة.

إن مفهوم التربية الفنية وما اعتراه من تغير وتطور في النصف الأخير من هذا القرن ، أكد لنا أن التربية الفنية أصبحت نوعاً من الخبرة الفنية التطبيقية، والثقافية التراثية، والتدنيقية الجمالية ، كلها تتفاعل معاً لتقدم لأمة جيلاً يتمتع بالشخصية المتكاملة التي تتفاعل مع معطيات البيئة بنظرة جمالية نقدية واعية .

لقد اعتقد الكثير من الباحثين انه من خلال الممارسة لفنية يمكننا أن نصل بالتلميذ إلى تثبيت القدرات الجمالية والتفضيلات الجمالية لديه . فإني استأخلفهم على أن الممارسة الفنية ينتج عنها بعض القدرات التفضيلية، والإحساس بالقيم الجمالية عند التلاميذ ، ولكن لو أضيف

على هذه المعارض الفنية التي تكسب المهارة، وأيضاً بعض القدرات الإبداعية لهم ببعض من المواد ذات الصبغة المعرفية التي تحوي على الجماليات والتفصيل الخاص بالفترة التذوقية والنقدية، يمكن أن تكون عنصراً فعالاً في تكامل تلك الشخصية التي سوف تكون عماد المستقبل .

إن الاهتمام بالسير بالثقافة الفنية في مدارسنا لا يؤدي إلى القدرة التي نرغبها في طلابنا حتى نصل بهم إلى الإحسان بالجمال وتنوقه ونقد ما يتاح من أعمال بواسطة الطلاب .

واكتم لاحظت التصور الذي يملك طلابنا عند الحديث عن أعمالهم أثناء المعارض التي يقومون بها في المدارس وغيرها . إن العجز واضح في عدم وجود الثقافة الفنية ، وأيضاً عدم القدرة على إبراز هذه الثقافة أثناء المناقشات والحديث عن الأعمال الفنية العالمية والإقليمية .

وباعتقادي أن هناك أسباباً كثيرة أدت إلى هذا التصور في إعطاء الثقافة الفنية للتلاميذ ، وما يترتب عليها من قلة في الخبرات الجمالية والتذوقية والنقدية وهي :

١- الاعتقاد السائد بأن تدريس مادة الفن هو إيصال للطلاب إلى نقل الواقع نقلاً حرفياً ، وأن الممارسة الفنية هي السبيل الوحيد لذلك . وأن الذي لا يستطيع أن ينقل الطبيعة بدقة شخص لا يملك الموهبة .

٢- الاهتمام بإعداد المدرسين في كليات التربية الفنية من حيث إكسابهم المهارات الفنية والتقنية المتعددة ، من خلال إعطائهم كم هائل من المواد ذات الصبغة العملية، مع إعطاء القليل من المواد الثقافية الفنية ، مثل تاريخ الفنون والنقد والتذوق الفني وتحليل رسوم الأطفال فقط .

٣- كما طغت المواد الثقافية التربوية على المواد الفنية بما تصل إلى حوالي ٦٠ % من نسبة المواد بشكل عام .

٤- التدريس في مدارسنا لا يعطي فرصة للطلاب بأن يعبر عما يجول في نفسه ، بل إن في أغلب الأحيان تفرض عليه الموضوعات التي يرسمها أو ينقلها بالمعنى الصحيح .

٥- إن أغلب الخامات التي يمارس الطلاب من خلالها التعبير الفني لا تزيد عن الألوان الشبونية أو الخشبية .

٦- معظم التعبيرات الفنية التي يتناولها التلاميذ ذات الشكل المسطح ، والتي يستخدم فيها كرامات الرسم ، مع قلة الموضوعات التعبيرية ذات البعدين أو الثلاثة أبعاد .

٧- عدم إعطاء الفرصة للطلاب للتحدث عن الموضوع الذي اختاره للتعبير ، وكيف قام بعمله ، وماذا يقصد من وراء استخدامه للألوان التي اختارها .

٨- لم تشمل مناهج مادة التربية الفنية على زيارة المتاحف والمعارض ومناقشة الطلاب أثناء تواجدهم بالمعرض أو بالمتحف ، والحوار الفني الجمالي بينهم وبين أساتذتهم عن الأعمال الفنية .

٩- قلة الباحثين الذين إهتموا بالنقد الفني والتذوق الجمالي في كتاباتهم في مادة التربية الفنية ، حيث تقتصر أغلب كتاباتهم على فلسفة الجمال ، وقيمه وتاريخ عصر النهضة الذي مازال يمارس أسلوبه كقاعدة فنية يسير عليها الطلاب والفنانون .

١٠- إن تقسيم الطلاب في مدارسنا لا زال يتبع فيه الطريقة القديمة التي تعتمد على قدرة الطالب في محاكاة الطبيعة دون الوقوف على قدراته التخيلية والإبداعية الناتجة عن الثقافة والقدرة على الإدراك الواعي لعناصر بناء العمل الفني وتكوّنه .

ثانياً : أهمية التذوق الجمالي في تنمية القدرات الإبداعية عند التلاميذ :

إن عملية التذوق تتم في كل لحظة من لحظات الحياة بل إن الحياة في مضمونها وجوهرها تعتمد على التذوق ؛ لأنه يسهل الاستجابات الانفعالية للمواقف الخارجية التي تقتضي من التلميذ إبداء الرضا أو السخط في استجابته لهذه المواقف، وحينما يستجيب بفعل ذلك بطريقة لا شعورية، فالعادات الجمالية السوية التي تدرب عليها في تنشئته تكون له في النهاية معايير التذوق ، وتشكل قدرته في الحكم على الأشياء .

ولقد درج الناس على قصر التذوق على الاستجابة للأعمال الفنية بأبواعها دون أن يمتد البصر ليدرك أن كل سلوك يقوم به الإنسان في الحياة إنما يركز في جوهره على مغزى التذوق. فالشعور الجمالي حالة وجدانية تقوم على الإدراك الجمالي للظواهر الموجودة ليس في أعمال الفن فقط بل وفي الواقع أيضاً .

إن القدرة على التذوق الجمالي ، وأيضاً على الإبداع الفني كامنة في كل شخص وقابلة للنمو ؛ كل خبرة جمالية ، مهية لخبرة جديدة ، أي كل كشف جديد هو تمهيد لكشف آخر ، وهكذا في حركة تصاعدية ، ولكن بشرط أن تؤدي كل خبرة جمالية إلى محاولة التعبير عنها وصياغتها بما لدينا من وسائل التعبير .

وعملية التنوق الجمالي تنمو لدى التلميذ بالممارسة ، فالعين التي تألف الأشياء المرئية، المنظمة الجميلة الألوان والأشكال ، ينمو لديها بلا شك معيار تقيس به قيم الأشياء الجميلة . فالتنوق والتفضيل الجمالي عملية يحتلها كل فرد مهما اختلف دوره في المجتمع ، (إلا أنه لا يطبقها في الأعمال الفنية فحسب بل في كل جوانب حياته ، حين يأكل ، حين يقضي وقت فراغه، حين يلبس وفي معاملته للآخرين وعلى هذا يعتبر النقد الفني والتنوق الجمالي الفني جانبين هامين في تكوين الأفراد . والتعلم بدون تنوق هو جنافية ضد المدنية، لأنه يخلق أشخاصاً ليس لديهم الحس الكافي للتنوق . ولا شك أن الإنسان كلما وسع دائرته التنوقية ، فإن ذلك يعني أن ثقافته بدأت تتسع وبدأ يدرك العلاقات التي لا يحصها الشخص العادي الذي لا يتمكن من أن يرى (إلا في الحدود الضيقة التي سجن نفسه فيها ، ولكن توسيع دائرة الإدراك تعني أن للشخص يرى أشياء فيما يحيط به لا يستطيع أن يراها غيره من الأشخاص .

ثالثاً : دور النقد الفني في بناء شخصية التلميذ تربوياً وفنياً :

إن النقد الفني هو محاولة لتفسير أو توضيح مضمون العمل الفني . ومن المؤكد أن إيضاح معنى العمل وبذاته من أهم أغراض النقد الفني . بل إن بعض النقاد من الفنانين للمربين في الآونة الأخيرة يرون أنه أهم من التقدير لأنه نقد تفسيري. لأن النقد التفسيري ضروري لبناء الشخصية الفنية، نظراً لأن طبيعة الفن المتغيرة ، وما تشتمل عليه من مخيلات فلسفية، تجعل الناقد يفسر العمل الفني في ضوء التجربة الذاتية للفنان ، وأسلوبه التعبيري ، ومنطقه الفكري الإبداعي . ولتوصيل تلك المفاهيم الجمالية الكامنة وراء تلك الأعمال للمشاهدين والمتنوقين لهو من الأمور الصعبة بالنسبة للناقد ؛ لأنه هو الذي يشرح ما تتطوي عليه الفنون ، أي تلك القوى التي تعمل في الفنون ، والتي هي أعظم منا وتأني من مصادر خارجة عنا ، أو من ورائنا .

فالنقد التفسيري والنقد التحليلي التقديري من الأمور الهامة في بناء الثقافة الفنية لدى النشء، أي هما الجسر الذي يعبر من خلاله العمل الفني إلى المشاهدين والمتنوقين . لأن كلا النقيدين يكمل كل منهما الآخر ، من حيث شرح جماليات العمل الفني وفلسفته وبيان المضمون التعبيري الذي يريد الفنان توصيله للمتوقين للتعرف عليه والاستمتاع به ، ويكون له نفس الأثر الإيجابي الذي يقصده الفنان . فالمهمة الرئيسية للنقد هو نشر المعرفة ، وتوضيح الرؤى ونشر الفكر الفلسفي تمشياً مع طبيعة العصر .

إن معلم التربية الفنية الحديثة لابد أن يكون عنده الإلمام الكافي بمقومات النقد الفني البناء، لكي يفسر محتوى العمل الفني للتلاميذ وبالتالي يكتبون خبرات جديدة في محتوى فهم وإدراك ما يعرض أمامهم من أعمال سواء للتلاميذ أو للكبار أو الأعمال المتحفية ، حتى تجعله على وعي وإدراك بمحتوى العمل الفني يرتبني لديه القدرة على التحدث عن الأعمال الفنية سواء لأقرانه أو أعماله، فتتعي بلا شك لديه حاسة للتذوق الفني الجمالي . فبناء الشخصية السوية لدى التلميذ في مدارسنا يتوقف على قدرة معلم التربية الفنية في أن يجمع بين خاصتي إتاحة الفرصة التعبير الفني بطلاقة ومرونة لدى التلاميذ ، بجانب إكسابهم القدرة على التفاعل مع العمل الفني وإبداء الرأي والحكم عليه . فديمقراطية التعبير بين التلاميذ تخلق بينهم نوعاً من حب الاستمتاع بالعمل الفني، بجانب إكسابهم للتربية السليمة من خلال ترتيب الأفكار ، والقدرة على التعامل السوي تجاه بعضهم البعض ، من حيث الحوار البناء ولحترام آراء الآخرين ، مما يعطي لهم الثقة في أنفسهم وإحترامهم لمعلمهم ولعمل الآخرين .

رابعاً : التذوق الجمالي وأثره في تنمية التفضيل الجمالي لدى التلاميذ :

إن التفضيل الجمالي من العمليات المهمة التي يجب على معلم التربية الفنية أن يدمجها لدى تلاميذه حينما يفكر في مسألة تنمية التذوق الفني ، ووضع برامج ومناهج خاصة به . ويذكر "ريدها ستي" عدة أسباب لهذا فيقول " إن التفضيل يتصل بقضية كيف نتعلم أن نحب الأفكار أو الموضوعات الخاصة بالفن ، وإن حبنا وعدم حبنا ، أو إعجابنا وعدم إعجابنا يؤثر في السلوك الذي يؤدي إلى التذوق الفني ، وإن التفضيل للفني له صلة وثيقة بالحياة العملية ، وتعاملنا مع المنتجات المختلفة، كما هو الحال بالنسبة لموضوعات الأزياء على سبيل المثال. (١١ - ٣٣٦) . وهذا السبب الأخير يشير إلى ضرورة تنمية التذوق الفني لدى التلاميذ منذ المراحل السنية الأولى، لتنمية الحس الجمالي لديهم حتى يكون مطلقاً فيما بعد نحو وضع معايير لهم لاختيار ما يتناسب مع ذوقهم العلم في تناول جميع المستهلكات التي يختارها لنفسه ولحجراته ومنزله وبينته ، في جو من التوافق الجمالي بين النفس وما يرتبط بها من أنواق جمالية تتناسب وميوله واتجاهاته الفنية . فإن اختيار المنتجات السلعية المتداولة في المجتمع من قبل التلاميذ ، أصبحت الآن تشكل جانباً هاماً في حياة النشء لتعدد وتنوعها الذي لا حصر له. فكثافة الإعلانات عن هذه السلع في وسائل الإعلام المختلفة ، كل يحاول أن يبين جودة سلعته بإلحاح متوال وتركيز شديد على المستهلك ، ينتج عنها تنقيب وإرباك شديدان ، إن موضوع التفضيل الفني وذوق المستهلك من الموضوعات التي يتناولها علماء الاجتماع وأساتذة الفن

بالدراسة والتحليل ، وبينهما حوار مستمر في هذا الموضوع، فهناك محاولات واسعة مركزة لعلماء الاجتماع لمواجهة هذه المشكلة وقابلها علماء الفن بالإنكار (١١ - ٤١٠) .

فحينما يهتم المعلم بإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن ذاتهم واختيارهم للألوان والتفضيل بينها وبين غيرها من الخامات للتعامل معها كوسيط تعبيرى، يمكن أن تكون مدخلاً لتنمية التفضيل الجمالي لديهم . كما أن نقدم للأعمال الفنية، المتعددة المجالات تفتح لهم آفاق التفضيل الجمالي التابع من تنوع الأعمال الفنية والقدرة على التفريق بينها والتحدث عنها . كل ذلك هو مراحل متعددة لتنمية التفضيل الجمالي ، ويترتب عليه أيضاً ترسيخ السلوك الجمالي في تعامله واختياره وتفضيله لملمه وأدواته، وتنسيق حركته وغير ذلك من السلوكيات الجمالية المقرنة على أهمية تنمية التفضيل الجمالي لدى النشء ، كسلوك حضاري تتكون من خلاله الشخصية الفنية التي لديها القدرة على الحوار، واتخاذ القرارات في الكبر خلال حياته العامة والخاصة .

خامساً : أهمية المعارض والمتاحف فنياً وثقافياً وتدقيقاً :

إن عملية الإبداع الفني تتشابه مع عملية التنوق الفني على الرغم من طبيعة الممارسة الفنية ، فهي في نفس القيمة التي يجنيها الفرد الذي يمارسها . فهذا يوضح ويبرز لنا قيمة المعارض وأهميتها من الناحية الفنية والثقافية والتنوقية . فالمعارض المدرسية تعمل على توحيد مشاعر التلاميذ وأفكارهم ، ومتى توحدت المشاعر والأفكار سهلت الألفه والترابط . هذه هي القيمة الأساسية للمعارض المدرسية .

فالمعارض من الوسائل التي تعمل على الإرتقاء بالذوق الفني بين التلاميذ وبعضهم البعض، وبين تلاميذ المدرسة وغيرهم ممن يزورونها مما يحدث نوعاً من النقد الفني والإرتقاء بالذوق العام لدى التلاميذ وإتاحة الفرصة لهم لإبراز آرائهم وتفضيلهم الجمالي لتلك الاعمال . كما تحت التلاميذ على ممارسة الأعمال الفنية والتعلق بها ، لا سيما إذا كانت المعروضات من الأعمال الممتازة التي لها اتجاهات بارزة .

وتعمل المعارض على تأكيد ذات التلميذ ، فتزيدهم ثقة في أنفسهم ، مما يجعلهم يمارسون الأعمال الفنية بمزيد من الرغبة ، ويقفون غيرهم إلى ممارستها. والمعارض تعمل أيضاً على السهوض بمستوى التربية الفنية بما تعرضه من اتجاهات سليمة ، وأفكار حديثة ، واكتشافات مبتكرة في فروع المادة وخاماتها المختلفة . فمن طريق المعارض يقف المشتغلون بالتربية الفنية على أقصى ما وصلت إليه المادة من تقدم أو تطور .

إذا كانت الصلة بين المدرسة والبيئة الخارجية من الأمور التي تلجأ للمدرسة إلى تأكيدها بكل الوسائل ، فالمعارض إحدى هذه السبل . فمن طريقها يمكن دعم الصلة بين الاثنين . فتقف المدرسة على آراء الآخرين في نشاطها الفني، ويقف الآخرون على رأي المدرسة فيهم ، فتزداد الأهداف المشتركة بين الاثنين وضوحاً، وهي الارتقاء بالذوق الجمالي للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها .

وفي إقامة المعارض المدرسية فرصة للتعرف على للتلاميذ ذوي المواهب الفنية ، مما يدفع المسؤولين إلى المبداية بهم ، وتمهيد سبل التقدم والنجاح لهم ، فتستفيد البلاد منهم في المستقبل. وإذا كانت هناك قيمة أخيرة للمعارض فهي بث روح التعاون بين للتلاميذ، وتدريبهم على تحمل المسؤولية . فمعرض الفصل الواحد ومعرض المدرسة ، ومعرض المنطقة ، والمعرض العام ، والمعرض العالمي كلها معارض تشكل عنصراً فعالاً في تنمية شخصية متعلم الفن المتكاملة . فإن التربية الفنية من خلال وسائل الاتصال لها دور في تربية وجدان متعلم الفن فنياً وجمالياً وتذوقياً . وللتربية الجمالية التي تعكسها المعارض الفنية دور مهم في تكوين شخصية للتلميذ المتكاملة التي تنمو وتتطور إمكانياتها ذات القيمة الإيجابية في نطاق البيئة والمجتمع. ومن أكثر الوظائف أهمية بالنسبة للمعارض في مجال للتربية الفنية والجمالية هي تنمية الحواس، والقدرة على النقد الفني، والتذوق الجمالي، والتفضيل الجمالي لما يحبه الفرد ويستحسنه، ويجعله في تألف مع البيئة والمجتمع والعالم الخارجي .

وفي الآونة الأخيرة أخذت تنمو ظاهرة متاحف الأطفال وتزداد اتساعاً ، وانضمت الأقسام التي تعنى بإعداد البرامج التثقيفية والتربوية المناسبة لأعمارهم من خلال المفاهيم الجمالية والتشكيلية ، التي تتميز بها للنماذج اللفظية المعروضة بقاعات المتحف. وقد تحولت مثل هذه المتاحف إلى خلايا ثقافية حية ، لا ينقطع بينها وبين المؤسسات التعليمية بتبادل الحوار ، على أساس أن المتحف يمثل أداة من أدوات التنقيف والتعليم ، وللتثقيف الثقافية ، بإخلاق الحياة إلى المتاحف .

ومن هنا نرى أن دور المتاحف لا يقل أهمية بالنسبة للتلاميذ عن المعارض . فهي تحتوي على التراث الثقافي والفني الحضاري للأمة ، أو للاتجاهات الفنية المعاصرة ، أو للتراث الحضاري الإنساني العالمي. فكل هذه المتاحف بنوعياتها هي عنصر جذب للتلاميذ للتعرف على جماليات الحضارة والتراث الفني والثقافي الكامن وراءها. مما تكون العامل المساعد على تنمية

الإستئماء البيئة للحضارة العربية التي ينتمي إليها التلميذ ، وتكون دافعاً له لكي يشارك بأرائه وفكره نحو الإعتراف بذلك التراث وتأصيله في أعماله ، وهذا هو ما يُسمى بالتراث والمعاصرة ، فهي المحرك الأساسي للدفع نحو تعلم القيم التراثية الجمالية وتنويعها وتأصيلها لدى التلاميذ ، مع إتاحة الفرصة له للتعبير عنها بمنطلقات فكرية جيدة أختزنها الإدراك البصري له كمحتوى ثقافي حضاري . ومن هنا يظهر التنوق الجمالي والتفضيل الجمالي لتلك الأعمال ، مما تثيري لدى النشء حب الإستمتاع بتلك الأعمال وترسيخها لديه .

سلاماً : جماليات البيئة الطبيعية :

إن أهداف التربية الفنية تشتق مصادرها من طبيعة البيئة الطبيعية الكويتية، ماضيها، وحاضرها ، ومستقبلها . وإذا كانت التربية الفنية تهدف إلى تنمية للقدرة لدى النشء على إدراك المفاهيم الجمالية في كل ما يقع تحت بصر التلميذ من مدركات جمالية متعددة، سواء في البيئة المدرسية أو البيئة المحيطة بمنزله أو ببلده . كلها تشكل حياة التلميذ بإيجابيتها وسلباتها ، ودور معلم الفن هو تيسير التلاميذ إلى العلاقات والنسق الجمالية البيئية ، وما تعكسه من سلوك حضاري على التلاميذ نتيجة للتأثر والتفاعل معها من منطق الحب والحفاظ عليها وإضفاء الطابع الجمالي عليها .

ما لا شك فيه أن الرؤية تكون من لدخل الإنسان ، فهو يرى الأشياء من خلال ما تحويه نفسه من خبرات لكتسبها من مجموعة من الأشياء أهمها البيئة المحيطة به ، وللتجارب التي مر بها في حياته اليومية .

فالإنسان يرى الأشياء ليست كما هي عليها في البيئة الطبيعية والصناعية . ولو كان ذلك لأصبحنا نرى كلنا الأشياء على هيئتها دون إختلاف في وصفها أو رسمها ولكنها تظهر بانشكل الذي نحسه ونشعر به تجاهها .

فالطفل الذي يعيش في بيئة جميلة تحيط به تنعكس على نفسه فتصدر الألفاظ والتعبيرات الخاصة به تكل على جماليات بيئته .

لذلك على المربين تقديم البيئة التي تحوي الجماليات بجميع أنواعها للطفل سواء كانت الطبيعية منها أو المصنعة لكي تضفي عليه الناحية الجمالية ، ويصبح لديه تنوع جمالي يمتاز به ، ومن ثم يصدره إلى بيئته من خلال تعامله معها ، أو من خلال تعامله مع التعبيرات التي تصدر عنه أثناء العمل الفني .

إن الطفل الذي يشوه بيئته من خلال الرمومات أو الخطوط التي تعبر عن ممارسات خاطئة في بيئته الخاصة بالكتابات التي تخدش حياء المجتمع لتدل على أن هذا الطفل يملك تشوها في رؤيته ، فهو يحتاج إلى تقييم يعدل أو يغير هذا التشوه ، فهو لا يرغب في رؤية الجماليات لأنها ليست خارجة من نفس عاشت معها .

كيفية تقديم الرؤية الفنية للطفل :

يعتقد كثير من المربين أن تقديم الرؤية غير الجميلة في البداية هو الأسلوب الأمثل لمعرفة الجمال بعد ذلك . وباعتقادي أن هذا الأسلوب فيه من الخطأ الكبير الذي سوف يجعل هذا الطفل يعيش خبرة الصورة الفاسدة ، ولا يستطيع أن يتخلص منها إلا بعد جهد كبير من خلال التربية السليمة. ولو أننا قدمنا الرؤية الجمالية في البداية لتشبع طفلنا منها واستحوذت على عقله وتفكيره وخياله ونفسه ، ثم أصبحت جزءاً منه لا يستطيع أن يتخلى عنها وتنعكس بالتالي على تعبيراته الفنية وسلوكياته في تعامله مع الآخرين .

ومن خلال تلك الدراسة يرى الباحث ضرورة الاهتمام في مناهج التربية للفنية بالتعليم العام بوضع مساحة لدراسة للنقد الفني والتثوق الجمالي للفنون ، للارتقاء بمستوى الذوق العام لدى السنشد ، حيث يقع على عاتق معلم التربية الفنية في ضوء الاتجاهات والمدارس والنظريات التربوية الحديثة مهمة أن ينمي لدى التلاميذ القدرة على نقد وتثوق الأعمال الفنية لأقرانهم في الصف الواحد ، بالتعرف على القيم الجمالية الكاملة وراء تلك الأعمال ، مع إكسابهم أيضاً القدرة على التثوق الجمالي الناتج عن تحليل وتصنيف الأعمال الفنية ذات الصبغة التعبيرية والخيالية التي تتناسب وعمرهم الزمني . كما أن تفاعل المعلم مع التلميذ من خلال الحوار حولجماليات البيئة وما تعكسه من قيم فنية وتعبيرية ، يمكن أن تكون مدخلاً لكي يستقي منه التلميذ الجماليات التي لم يكن يراها من قبل ، مما يجعله يرسخ تلك الجماليات في سلوكه وتعامله مع الآخرين ، ويكون لديه أيضاً القدرة على التمييز بين الأشياء الجميلة والعتة في البيئة ، وكيف يستطيع أن يرسخ القيم الجمالية بها ويعدل الردي منها ،حتى يكسبها الطابع الجمالي . ومن هنا يستطيع المعلم أن يجعل التلميذ عنصراً فعالاً في البيئة ، مضيفاً إليها الطابع الجمالي مع المحافظة عليها، وينقل هذا السلوك الجمالي لأقرانه الآخرين ، ومن هنا تكون التربية الجمالية ذات طابع حيوي يتفاعل معها التلميذ من أن لأخر بنوع من الحب والإرتقاء في السلوك والعلاقات الاجتماعية السوية ، ويكون عنده القدرة أيضاً على النقد والتحليل وإبداء الرأي الجمالي تجاهها .

قائمة المراجع

- ١- أ. ف. جازيت ، ت . عبد الحميد يونس وآخرون : فلسفة الجمال - دار الفكر العربي - القاهرة ١٩٨٤ .
- ٢- جاسم عبد القادر : النقد والتنوق الجمالي في التربية الفنية - مكتبة الفلاح - الكويت ١٩٩٥ .
- ٣- حمدي خميس : التنوق الفني - دار المعارف - القاهرة - ١٩٦٦ .
- ٤- عبد الستار إبراهيم : للتنوق الفني والنشاط الإبداعي ، مجلة الفكر المعاصر ، القاهرة - الدار المصرية للتأليف والترجمة ، العدد ٦٨ أكتوبر ١٩٧١ .
- ٥- فوزاد أبو حطب : سمات الشخصية والتفضيل الفني - المجلة الاجتماعية والقومية - المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية - المجلد العاشر - يناير ١٩٧٣ .
- ٦- محمود البسيوني : أسس التربية الفنية - القاهرة - دار المعارف بمصر - ط ٣ ١٩٦١ .
- ٧- محمود البسيوني : النقالة الفنية والتربية - القاهرة - دار المعارف بمصر - ١٩٧٥ .
- ٨- مصطفى سويف : الأسس النفسية للإبداع الفني - القاهرة - دار القلم - ١٩٧٥ .
- 9- Carl Reed : Early Adolescent art education , Peoria, Illionois , chas . A . Bennett Co. I . N . C 1987 .
- 10- Cyril Burt : The (Psychological aspect of Aesthic. Education , Art Education , Vol , 20 No.3 March 1967 , P. 26
- 11- Read Hasty : Encounter with art , New York , London Me Graw Hill Book Company, 1980
- 12- Harold Osborne : The Art of appreciation, London Oxford University press, 1983.



انعكاس الوضع الراهن للأبنية التعليمية على العملية التربوية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية دراسة ميدانية *

د. عبد العظيم المعيد مصطفى^(١)

مقدمة :

يعد المبنى المدرسي من العناصر الرئيسية التي تساعد بصورة مباشرة على النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة من التربية ، فالمدرسة في تكاملها العام تمثل البيئة التي تتم فيها العملية التربوية ، ولهذا فإن إصلاح العملية التربوية يرتبط بصلاحية المباني المدرسية وكفاية عددها لاستيعاب التلاميذ دون تكديس .

ويستزيد الاهتمام بالمبنى المدرسي لكونه أحد المستلزمات الأساسية لتنفيذ لأنشطة العملية التربوية وإنجاز فعاليتها المختلفة ، وعلى نوعية بنائه وسعة مشتملاته وطاقته استيعابه ، يتوقف إلى حد كبير سير العمل التربوي في المدرسة وتحقيق الأهداف المرسومة لها ، فإذا ما أريد لمدرسة المستقبل التقدم والتطور يجب أن يعطي المبنى المدرسي العناية والاهتمام المطلوبين.
(٢ : ١١٠ - ١١٣) ^(٢)

ومن بين الأهداف الأساسية لتطوير التعليم في مصر: الاهتمام بالأبنية التعليمية وتطويرها وذلك من حيث الفصل الدراسي وما يحتويه ، وإلغاء المدرسي وما يشغله من المساحة الكلية للمدرسة ، وذلك ليتمكن كل تلميذ من مزاولة الأنشطة المدرسية ، وتحقيق أحد الأمنيات التربوية للتعليم ، ألا وهي تطبيق اليوم الكامل وإلغاء تعدد الفترات الدراسية.

وعلى الرغم من أن عدد المدارس في مصر يبلغ نحو ٢٥٠٠٠ مدرسة، إلا أن أكثر من نصف هذه المدارس يعاني من نواحي قصور متعددة ، فآلاف من هذه المدارس ليس بها دورات مياه، وآلاف أخرى آيلة للسقوط ، وأخرى دون نوافذ وأبواب ، وأخرى تحتاج إلى معامل

^(٢) مدرس أصول التربية - كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة .

^(٣) ويشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قلعة المرجع ، بينما يشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة في ذات المرجع .

ومكتبات، ولسوار، وأماكن دراسة الأنشطة المختلفة ، ويرجع العائق الأكبر في عدم حل هذه المشكلة وتركها كل تلك السنوات لعدم وجود استثمارات تفي بالأعداد المتزايدة التي تحتاجها مصر من المباني المدرسية ، لمواجهة تزايد أعداد التلاميذ في المراحل المختلفة عاما بعد آخر، ولا يخفى على أحد أن المدارس في مصر كانت قد أصبحت في كثير من الأحيان أماكن إيواء مهيئة لا تشجع على بقاء الأطفال، ولا تشجع الأسر على إرسال أولادها إلى هذه المدارس، ومن هنا أصبحت هذه المدارس أماكن طرد للأطفال لسوء حالتها (٧٢: ٥٥).

والواقع أن مشكلة المباني المدرسية ليست مشكلة طارئة على النظم التعليمية في الدول النامية بصفة عامة ومنها مصر ، ولكنها تضرب بجذورها لعشرات السنين ، ومن ثم فقد أوصى المؤتمر الدولي العشرون للتعليم العام الذي عقده مكتب التربية الدولي بجنيف ، سويسرا ، التوصية رقم ٤٤ بشأن التوسع في المباني المدرسية (١٩٥٧) "٦١" حيث طالب المؤتمر بإتاحة الفرصة لجميع الأطفال دون تمييز أو تفرقة لتلقي تعليمهم في أماكن مناسبة ، يتم تصميمها وإعدادها لهذا الغرض إلى جانب بحث وسائل التعاون لدخل البلد الولد وبين جميع السلطات المعنية بمشروعات أبنية التعليم ، وللوصول إلى مختلف الحلول اللازمة لمشكلة أبنية التعليم.

وتوصلت الدراسة إلى :

- رسم خطة شاملة للمباني المدرسية قائمة على دراسة الحاجات الراهنة والمستقبلية إلى أبنية التعليم وذلك لتنبه السلطات والرأي العام إلى الحاجات الملحة التي ينبغي سدها وما يتطلبه ذلك من أموال.
- أن تكون الإجراءات الإدارية التي يتطلبها إنشاء المباني المدرسية بسيطة مع تجنب تكرار الأعمال مع التنسيق بين اختصاصات مختلف الهيئات.
- أن تتاح للسلطات المحلية والأفراد والجماعات والهيئات فرص الإسهام في برامج البناء .
- العمل على خفض نفقات المباني المدرسية والحصول على موارد إضافية عن طريق فرض الضرائب الخاصة وجمع التبرعات والهبات.
- تصميم المباني المدرسية على أساس الحاجات التعليمية وحاجات المستفيدين مع مسايرة ما يطرأ من المتغيرات.

الأخذ ببعض الإجراءات المؤقتة رغم مساوئها مثل زيادة كثافة الفصول ومناوبة التلاميذ على فصول الدراسة .

كما أوصى مؤتمر وزراء التربية والتعليم في البلاد العربية ، المنعقد في بغداد عام ١٩٦٤ تحت رعاية الجامعة العربية حول مشكلات المباني المدرسية في البلاد العربية ، بضرورة الاهتمام بالمبنى المدرسي وتزويده بالإمكانات التي تساعد في ممارسة الطلاب للأنشطة الفنية والثقافية والرياضية والاجتماعية وغيرها . (٢٢)

كما أشار مجلس وكلاء وزارة التربية والتعليم في مصر في عام ١٩٦٤ إلى أهم الموصفات التي يجب توفرها في المبني المدرسي وحجرات الدراسة والنشاط . (٦٧)

كما أن نقص الإمكانات المادية و ضعف قدرة الاقتصاد الدول النامية ومنها مصر على مواجهة الطلب المتزايد في المباني المدرسية للوفاء باحتياجات النظم التعليمية أدى إلى نقص في نسب الاستيعاب وتحدد الفترات الدراسية في اليوم الواحد ، وتكثف الفصول وعدم توفر المعامل والورش والأفنية المدرسية والمكتبات والمقاعد اللازمة للتلاميذ . (١ : ٦٥)

وتحتل مشكلة المباني والتجهيزات المدرسية جانباً هاماً من التحديات التعليمية لمواجهة الكم المتزايد من الأطفال في سن الإلزام والتعليم ، مع تكثف الفصول بالتلاميذ نظراً لقلة المباني والمساحات المخصصة لها ولمرافقها، ولقد ظهر ذلك واضحاً منذ انعقاد المؤتمر القومي لتطوير التعليم في عام ١٩٨٧ والذي طالب بالأتق مسئولية إنشاء المزيد من المدارس على عاتق الحكومة وحدها بل لابد من تشجيع الجهود الذاتية للإسهام في هذا الواجب القومي ، وعلى المواطنين القادرين المعاضمة في إنشاء بعض المدارس في بيئاتهم المحلية ، لأنه إذا ما توفر العدد الكافي من المدارس ، أمكن إلغاء نظام الفترات ، ولعودة إلى اليوم الكامل مع اعتدال كثافة الفصول وإتاحة الفرصة لمزيد من الأنشطة المدرسية. (٣٢ : ٣)

ولقد أعلنت الحكومة المصرية من خلال القانون رقم (١٣٩) الصادر في عام ١٩٨١ (١٤ : ب) أنها ملتزمة بالوصول للاستيعاب الكامل في مرحلة التعليم الابتدائي ، وسد منابع الأمية وتسهيل بناء المدارس في القرى ، وإنشاء مدارس للفصل الواحد لاستيعاب من فاتهم سن الإلزام، وتحقيق ارتفاع ملموس في مستوى التعليم بتلك المرحلة ، وذلك بتقليل كثافة الفصول، وتوفير هيئات التدريس والمنشآت والمرافق التعليمية اللازمة (٦٥ : ٢١)

وقد استهدفت سياسة الحكومة في مجال التعليم الإعدادي استيعاب جميع الناجحين في الشهادة الابتدائية بتلك المرحلة والتوسع في القبول بها وتوفير المباني والتجهيزات اللازمة لذلك.

ويرى (كريستوفر ١٩٩٠ Christopher) أن المباني المدرسية تؤثر على العملية التعليمية وعلى قدرة النظم التعليمية على الاستيعاب الكامل للتلاميذ ، وأن المباني المدرسي إذا استوفى الشروط التربوية يكون تأثيره إيجابيا على العملية التعليمية، ومن هنا يرى ضرورة أخذ آراء المعلمين عند تخطيط المباني المدرسية (٧٧) ، ويشاركه في الرأي (درسلر ١٩٩١ Dersler) حيث طالب المسؤولين عن التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية أن يعطوا الفرصة للمعلمين للمشاركة في تخطيط المباني المدرسية. (٨١ : ١٠٥)

ولعل من أهم المحاور التي يقوم عليها تطوير العملية التعليمية في مصر ، ما يتوافر لها من موارد مالية مع التركيز على إنشاء المباني المدرسية الجديدة ، وصيانة وإصلاح وترميم المتوفر منها ، وتزويدها بالأدوات والوسائل والمواد التعليمية اللازمة لرفع المستوى التربوي للمدرسة. (٣٧ : ٧١) وخاصة ، بعد أن أصبح الكثير من المباني المدرسية لا يسمح بإحكام العملية التعليمية من كافة جوانبها ، وممارسة الأنشطة التربوية اللازمة لتنمية الجوانب المختلفة للتلميذ ، فلقد تحولت المساحات التي كانت مخصصة للأنشطة التربوية والرياضية والترفيهية في كثير من المدارس إلى فصول مكنسة للتلاميذ مما أثر على كفاية المدرسة في تحقيق أهدافها.

وحيث أن ميزانيات الدولة المخصصة للتربية والتعليم تتزايد عاما بعد آخر حتى وصلت في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م إلى ما يقرب من ١٨ مليار من الجنيهات ، إلا أن وزارة التربية والتعليم ما زالت عاجزة عن الوفاء بإنشاء المباني المطلوبة للعملية التعليمية ، ومن ثم فقد حرصت الوزارة على تشجيع الجهود الذاتية للمواطنين ، والمحليات والهيئات والمنظمات والشركات والجمهور ، سواء كانت هذه الجهود في شكل تبرعات أو هبات نقدية أو عينية مثل تقديم الأموال أو تقديم الأراضي اللازمة لبناء المدارس أو الفصول أو شراء التجهيزات وتوفير الإمكانات اللازمة للمدارس. (٧٤ : ٤٦ - ٤٧) وقد صدر في هذا الشأن القانون رقم ٢٢٧ لسنة ١٩٨٩ حيث تنص المادة رقم (٣) بإنشاء صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية يكون أحد موارده ما يقدمه المواطنون من مساهمات مالية وعينية ، لتمويل أغراض الصندوق بالجهود الذاتية. (٦٦) ، ولكن هذا الصندوق لم يكتب له النجاح مما يؤكد أن إصدار القوانين وحدها لا يكفي لحث الناس على المساهمة في أي مشروع .

ولقد أوصت دراسة للجنة التعليم بالحزب الوطني الديمقراطي عام ١٩٨٧ من أجل التغلب على مشكلة نقص الأبنية التعليمية ، حاليا ومستقبلا ، بتشجيع الجهود الذاتية للأفراد والهيئات والجمعيات والمصالح والشركات والبنوك ، للمساهمة في إنجاز خطة بناء المدارس التي يحتاجها

قطاع التعليم يواقع ثلاث مدارس يوميا ، وتشجيع القطاع الخاص في إنشاء المدارس على أن يكون الإشراف الإداري والعلمي لوزارة التربية والتعليم ، وتشجيع الأهالي على التبرع بمبالغ لإنشاء المدارس على أن تكون هذه المبالغ معفاة من الضرائب وبدون حد أقصى ، مع توفير أراضي البناء اللازمة ، سواء بتبرع الأهالي أو بتخصيص أراضي الأوقاف أو الأراضي المملوكة للدولة والمساهمة بها في إنشاء المدارس . (٤٨ : ٤)

ولقد أوصى المؤتمر الثامن للحزب الوطني الديمقراطي عام ٢٠٠٢ من ضمن توصياته العمل بسرعة على حصر الأراضي اللازمة لإنشاء المدارس في المحافظات المختلفة حتى عام ٢٠١٧ ، والتي يبلغ عددها عشرة آلاف مدرسة تقريبا . (٢٩)

ويذهب (عزت عبد الموجود ١٩٧٨) في هذا الصدد إلى ضرورة تبني حملة قومية للتوسع في أبنية التعليم الابتدائي ، تساهم فيها الهيئات الشعبية والتنفيذية والقطاعات المهنية وهيئة مشروعات الخدمة المدنية بالقوات المسلحة وكنيات التربية ، وانقطاعات للعلم والخاص ، وهذا الجهد المشترك يتمخض عنه التبرع بالأراضي والخبرة الفنية والمعدات والعمالة ومساعدة أجهزة الدولة في بناء ما بين ٥٠٠ - ٦٠٠ مدرسة (تتكون كل مدرسة من ١٢ فصلا) في السنة وتنشأ لذلك مؤسسة قومية للأبنية التعليمية . (٥٧ : ٣٣٤)

وقد عقد اجتماع برئاسة رئيس مجلس الوزراء ووزير التعليم والمحافظين ومديرى التربية والتعليم بالمحافظات في صيف ١٩٩١ وتباحثوا في حالة الأبنية المدرسية ، وقد كانت الصورة مزعجة ، حيث اتضح أن الأبنية التعليمية تمثل إحدى أضعف حلقات العملية التعليمية ، ومن ثم فقد صدر قرار بإنشاء الهيئة العامة للأبنية التعليمية التي بدأت في ممارسة نشاطها اعتبارا من ١٩٩٠/٧/١ في خمس محافظات (القاهرة - الجيزة - الفيوم - بني سويف - المنيا) واعتبارا من ١٩٩٢/٩/١ انطلقت الهيئة واستكملت فروعها وكوادرها الفنية والمالية والإدارية وتم إنشاء فروع لها بجميع محافظات الجمهورية . (٧٢ : ٥٥)

ولقد فجر زلزال أكتوبر ١٩٩٢ قضية الأبنية التعليمية ، حيث تصدعت وتهدمت بعض الأبنية المدرسية ، مما أدى إلى انطلاق الهيئة العامة للأبنية التعليمية لعمل دراسات وأبحاث مستفيضة لتحديد الرسوم الهندسية التي كانت تنفذ قبل ذلك لكي يكون هناك معامل أمان للمنشأة والتعليم ، وكان من فوائده هذه الدراسات تعديل مساحة الفصول الدراسي بالزيادة ، وأيضاً زينت الفتحات للهوية والإضاءة الطبيعية ، كما اهتمت هذه الدراسات بزيادة مساحة الطرقات وخاصة الأبوار العليا كما أضيف سلم احتياطي للطوارئ.

واهتمت دراسات الهيئة العامة للأبنية التعليمية بالعدد الملائم للتلاميذ لكل فصل ، لتكون الكثافة في حدود ٤٠ تلميذاً مع ملامحة مساحة الفصل مع عدد للتلاميذ الذين يشغلونه ، وكذا عدد المقاعد النمطية لكل فصل ، مع مراعاة مناسبة المقاعد مع المرحلة السنية للتلميذ ، ووضع الفراغات (الملحقات) موضع الاهتمام ليتمكن التلميذ من مزاوله الأنشطة المختلفة مثل حجرة التربية الفنية وحجرة التربية الرياضية وحجرة التربية الزراعية وحجرة المكتبة وحجرة الحاسب الآلي وحجرة الطبيب وللصالحة متعددة الأغراض وحجرة لرياض الأطفال. (٣٣)

وأصبحت المرافق بالمدارس الجديدة منفصلة عن المبنى المدرسي وتتكون من عدد من الوحدات تناسب وعدد التلاميذ بالمدرسة ، مع تحديد دورة مياه للبنين ، وأخرى للبنات إذا كانت مدرسية مشتركة ، واهتمت كذلك دراسات الهيئة بالفناء المدرسي فأصبح لكل تلميذ معدل مناسب تربوياً يشغله من الفناء ليتمكن من حرية الحركة داخل هذا الفناء بيسر وسهولة.

لقد كانت هذه هي طموحات الهيئة ، ولكن للأسف لم تتوفر كل هذه الإشتراطات في كل المباني التي أنشأتها ؛ لأسباب خارجة عن إرادتها وأهمها ضيق المساحة المخصصة للمبنى المدرسي وارتفاع ثمن الأرض التي يمكن البناء عليها .

مشكلة الدراسة :

أن المبنى المدرسي هو الوعاء الذي تتم فيه العملية التربوية ، ولا يمكن الاستغناء عن توفيره بالتقدير الكافي لجموع التلاميذ الذين هم في زيادة مضطردة في السنوات الأخيرة ، وقد يرجع ذلك إلى نمو الوعي الجماهيري نحو تعليم الأبناء ، والزيادة المضطردة في المواليد سنة بعد أخرى ، وقد جاء في تقرير المجلس القومي للتعليم "أن المبنى المدرسي هو مبنى للتعليم والتربية ، ومن ثم " فلا بد أن تتوفر إمكانيات خاصة تجعله مؤهلاً لذلك ، فالمسألة ليس مجرد تشييد مبنى ، ولكنه مبنى له مواصفات معينة ، ولا بد أن يطبق عليه معايير علمية ثابتة ومستقرة. " (٤٢ : ٧٢)

ويرى (محمود عابدين) أنه لو تم التخطيط الجيد للمباني المدرسية الجديدة وبمستويات جودة محددة مع الاستغلال الأمثل لإمكاناتها ، لأثر ذلك بالتأكيد في التحصيل الطلابي ، وفي النمو الشامل المتكامل للطلاب. (٥٩ : ٧٧١)

ومن هنا يكون للمباني المدرسية دورها المؤثر في العملية التعليمية والتربوية ، ولكي تؤدي هذه العملية دورها بصورة جيدة ، يجب أن تتوفر المباني ذات المواصفات الملائمة مع توافر

المرافق اللازمة لممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية ، سواء كان ذلك داخل حجرات الدراسة او خارجها. فكثير من المدارس الموجودة، وكذلك التي بنيت حتى في وجود هيئة الأبنية التعليمية لم تعد تفي بمتطلبات الحاضر، واحتمالات التطور في المستقبل في ظل زيادة أعداد التلاميذ نتيجة الزيادة الطبيعية في عدد المواليد، وضرورة الحد من ظاهرة التسرب، وعودة الصف السادس الابتدائي، ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية والتي تتمثل في التساؤل التالي :

ما واقع الأبنية المدرسية للمرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية ، من منظور تربوي ؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية :

- ١ - ما واقع الأبنية المدرسية من الناحية الكمية والكيفية بالمرحلة الابتدائية في محافظة الدقهلية؟
- ٢ - ما طبيعة انعكاس الواقع الكمي للأبنية المدرسية على العملية التربوية في محافظة الدقهلية ؟
- ٣ - ما طبيعة انعكاس الواقع الكيفي للأبنية المدرسية على العملية التربوية في محافظة الدقهلية؟
- ٤ - ما التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في النهوض بالأبنية المدرسية في المدارس الابتدائية الحكومية للوفاء بمتطلبات التحسين الكمي والكيفي للتعليم بالمدرسة الابتدائية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- ١ - التعرف على الواقع الحالي للأبنية المدرسية الحكومية من الناحية الكمية والكيفية في مرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية ، وأهم المشكلات التي تعاني منها.
- ٢ - التعرف على معاناة الأبنية المدرسية بوضعها الحالي في الاستيعاب الكامل ومواجهة عودة الصف السادس والتطور التكنولوجي.
- ٣ - تقديم بعض التوصيات والمقترحات المناسبة للنهوض بمستوى الأبنية المدرسية في المرحلة الابتدائية للوفاء بمتطلبات التحسين الكمي والكيفي للتعليم .

حدود الدراسة :

جغرافية : محافظة الدقهلية .

بشرية : مديرو المدارس الابتدائية الحكومية ، ورواد الأنشطة التربوية بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية .

زمنية : بجراء الدراسة في الفترة الزمنية من عام ١٩٩٧/١٩٩٨ حتى ٢٠٠٢/٢٠٠١

منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة للحالية :

- **المنهج الوصفي** : للقيام على رصد وتحليل واقع الأبنية المدرسية الحكومية في مرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية من خلال الإحصاءات والبيانات المتاحة بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية ووزارة التربية والتعليم .

- **المنهج التاريخي** : لدراسة تطور المباني المدرسية منذ بداية القرن العشرين من خلال تحليل الوثائق المرتبطة بالمباني المدرسية بوزارة التربية والتعليم .

دراسات سابقة :

بعد مراجعة الدراسات السابقة ، وأدبيات البحث ، وللدراسات التي تعرضت لموضوع الأبنية المدرسية ، وجد أن هناك بعض الدراسات والمقالات ومشاريع التوصيات والحقائق الدراسية والرسائل العلمية التي تبحث موضوعات حول الأبنية المدرسية ، ومن ثم يمكن استعراض بعض هذه الدراسات التي أمكن الحصول عليها على النحو التالي :

١ - دراسة عبد النبي أحمد للنحاس ، وصلاح الدين حلمي خليفة (١٩٦٥) . (١٦)

يعنونان : دراسة أفضل الطرق لوضع تصميمات المباني المدرسية في البيئات الحضرية للمنتشابهة .

تهدف الدراسة إلى التعريف بالصفات الأساسية التي يتميز بها المبنى النموذجي الكامل للمدرسة بحيث يتفق برنامج الاحتياجات مع البيئة المحيطة.

وأوصت الدراسة بالآتي :

- أن يكون المبنى اقتصاديا وملامتا للمو عدد السكان في فترة زمنية قصيرة .
- أن يتناسب المبنى مع البيئة الطبيعية (سهلية - جبلية - صحراوية - ساحلية) وأن يتمشى مع الأوضاع الاجتماعية في القطاعات المختلفة.
- أن يتوفر في المبنى شروط الصحة والملائمة.
- أن يكون المبنى متمشيا مع أهداف المرحلة التعليمية مستكملا مرافقه المختلفة.
- أن يراعي استخدام المبنى في الأغراض الثقافية على أوسع نطاق.

- أن يراعى عند البناء تخصيص مكان لتأدية الشعائر الدينية بحسب الإمكانيات.
- ٧ - دراسة كرايمر (١٩٧٠) (٤٩ : ١١٩ - ١٢٨)
 بعنوان : برنامج للأبنية المدرسية في الأردن .
 استهدفت الدراسة التعرف على حاجات المملكة الأردنية من الأبنية المدرسية لمدة عشر سنوات.
- وتوصلت الدراسة إلى :
 - استخدام الخامات المحلية قدر الإمكان لتخفيض للتكلفة .
 - مرونة استخدام البناء المدرسي ليوّدي أغراضاً متعددة.
 - يجب حساب التنبؤ بعدد الطلاب المسجلين حتى عام ١٩٨٠ .
 - يجب أن يتناول تصميم المباني المدرسية عناصر عدة منها (المساحة ومرونتها - الإضاءة - مواد البناء - اختيار الموقع - التكلفة النسبية " للأرض والمرافق والصيانة ... وغير ذلك ").
- ٣ - دراسة محمد عبد الحميد البكري (١٩٧١) (٥٦)
 بعنوان : الاقتصاديات المرتبطة بإنشاء الأبنية التعليمية
 استهدفت الدراسة : الوصول إلى تحقيق الاقتصاديات المرتبطة بإنشاء الأبنية التعليمية.
- وتوصلت للدراسة إلى أنه يجب :
 - اختيار الموقع لما له من أهمية كبيرة في للتكاليف النهائية .
 - تحديد الهدف من المبنى والاحتياجات والمرافق ووضع برنامج يحدد فيه الرسم المعماري المطلوب.
 - عدم المغالاة في معاملات الأمان الإنشائية والدقة في دراسة تربة الموقع ونوع وطبيعة الإنشاء مما لا يسبب ارتفاعاً في تكاليف البناء .
 - عدم المغالاة في مواصفات مواد البناء أو الأعمال وتنظيم تشوين مختلف مواد البناء في مواقع العمل.
 - استعمال مواد البناء المتوفرة بدلاً من غير المتوفرة أو المصنوعة .
 - تطوير طرق وأساليب الإنشاء لتساعد على حسن الإنتاج برفع الكفائية الفنية للعاملين في قطاع البناء والتشييد .

- مراعاة أن تكون نسبة المباني إلى سطح الأرض ٢٠% ، نسبة المباني إلى سطح الفضاء والملاعب ١٥% ، نصيب الطالب من سطح الأرض ٢٠ متراً ، مساحة الفصل ٨,٠٠ × ٦,٠٠ متراً والأيقل عرض الممرات عن مترين.
- وضع مرافق الإدارة والإشراف في المكان المناسب بالمبنى مع وضع الأجهزة الإدارية والمالية وشؤون الطلاب المرتبطة ببعضها في مكان واحد.
- فرض ضرائب على المؤسسات العامة والمصانع والشركات للمساهمة في إنشاء الأبنية التعليمية باعتبارها خدمة عامة أساسية.

٤ - دراسة المركز الإقليمي لتخطيط التربية في البلاد العربية (١٩٧١) (٨)

- يعتوان : حلقة دراسية في مجال الأبنية المدرسية.
- استهدفت الدراسة : التعرف على مكانة المباني المدرسية في إطار التخطيط التربوي .
- وتوصلت للدراسة إلى أنه عندما توضع خطة تربوية عامة لابد أن يراعى فيها :
 - دور المبنى المدرسي في الوفاء باحتياجات التعليم.
 - الزمن الملائم لتوفير المباني المناسبة لتنفيذ التخطيط.
 - المواقع المناسبة لكل مبنى بعيداً عن التلوث والضوضاء وقريباً من التجمعات السكنية.
 - توفير الإمكانات البشرية والمالية الكافية لتصميم المباني المدرسية وصيانتها.
- ٥ - دراسة ماجد محمود (١٩٧٦) (٥٠ : ٧٩ - ٩٨)
- يعتوان : "الأبنية والتجهيزات المدرسية في العالم العربي" .
- استهدفت الدراسة : تناول مشكلات الأبنية والتجهيزات المدرسية في البلاد العربية ومطالب تطويرها.

وتوصلت للدراسة إلى :

- أن الإدارات الخاصة بالأبنية في وزارات التربية تنفق إلى دعم وتنظيم الصلاحيات كما ينقصها نظام كامل للمعلومات المتصلة بالأبنية التعليمية.
- ضرورة رسم سياسة واضحة لوزارات التربية والتعليم ووضع استراتيجية لمختلف أنشطة قطاع الأبنية المدرسية .
- ضرورة تحديد مسؤوليات السلطة المركزية والسلطات المحلية ، واستحداث مراكز للأبحاث والتطوير في هذا المجال .

- ضرورة زيادة التعاون في استخدام خبرات الهيئات الدولية المتخصصة في الأبنية المدرسية.
- ضرورة إقامة مركز عربي للأبنية والتجهيزات يضع أهدافا وخططا مستقبلية طويلة ومتوسطة وقصيرة المدى.

٦ - دراسة حمد الدويري (١٩٧٩) (٤١ : ٥٥-٥٧)

ب عنوان : دراسة مقارنة لمشكلات الأبنية المدرسية في الأردن وجمهورية مصر العربية.

استهدفت الدراسة :

- التعرف على الأجهزة الإدارية المشرفة على الأبنية التعليمية.
- العلاقة بين المبنى المدرسي وإفادة العملية التربوية والاستغلال المناسب للمبنى.
- وتوصلت الدراسة إلى :
- هناك تعقيدات إدارية في تصميم المباني ، ويمكن إنشاء مؤسسة مستقلة للأبنية المدرسية.
- يجب أن يكون تصميم المبنى المدرسي بسيطا ، وغير مكلف ويمكن استغلال الحيز المتاح لأحسن استغلال.
- يجب توزيع المدارس على الأقاليم المختلفة في ضوء احتياجات البيئة .
- أن صيانة المباني المدرسية وسيلة هامة للحفاظ عليها.

٧ - دراسة شعبة للتعليم العام والتدريب بالمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (١٩٨١) (٦) .

ب عنوان " المباني المدرسية وفصول للتعليم المطلوب لقيامها لمختلف المراحل التعليمية " .

استهدفت الدراسة : التعرف على عدد المباني والفصول المطلوبة لتنفيذ القانون ١٣٩ لسنة

١٩٨١ .

وقد توصلت الدراسة إلى أن الدولة تحتاج إلى :

- | | |
|------|---|
| ١٩٨٧ | مبنى مدرسي للإحلال بدلا من الأبنية للسقوط . |
| ٤٤٤٩ | مبنى مدرسي لإلغاء الفترتين. |
| ٢٩٩٨ | مبنى مدرسي لتنفيذ خطة الاستيعاب ومد الإلزام لتنفيذ القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ . |
| ١٤٠٠ | فصل جديد تعليمي لتنفيذ خطة الاستيعاب ومد الإلزام لتنفيذ القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ . |
| ١٦٢١ | مبنى مدرسي لتنفيذ سياسة التعليم الثانوي . |

٢٥٢٠	فصل جديد توعية لتنفيذ سياسة التعليم الثانوي .
٢٣٥٣	مبنى يحتاج الى درميمات عاجلة .
٢١٨٥	مبنى يحتاج الى مرافق صحية .
٢٩٩٨	مبنى يحتاج إلى الماء الجارى .
٥٠٤٧	مبنى يحتاج إلى توصيلها بالكهرباء .

وقد أوصت الدراسة بالآتى :

- بناء وحدات مدرسية متكاملة تضم المدرستين الابتدائية والإعدادية في مبنى واحد تمشياً مع الاتجاه نحو تنفيذ التعليم الأساسى.
- التفكير في إنشاء مؤسسة خاصة للأبنية التعليمية يكون لها فروع في المحافظات.
- مراعى أن يكون التوسع في المباني المدرسية رأسياً.
- إنشاء صندوق أهلي للتعليم في كل محافظة يساهم في إنشاء المباني الجديدة وإصلاح المباني القائمة.
- مراعاة البساطة في تصميم المباني المدرسية، واستخدام الحجرة الواحدة لأكثر من غرض تعليمي.

٨ - دراسة " كينث لان ، ومايكل ريتشارد سون (١٩٩٦) (٨٦ : ٢٠-٢٤)

K. Lane & M. Rechard son

بعضون : هل نخطط لافتتاح مدرسة جديدة ؟ ثلاث خطوات للنجاح .

ترجع مشكلة هذه الدراسة في الأساس إلى عام ١٩٨٣ : حيث حصل كينث لان K. Lane على درجة الدكتوراه في موضوع استراتيجيات افتتاح وشغل إمكانات المبنى لمدرسة ثانوية جديدة من جامعة شرق تكساس ، أي أن المشكلة قديمة في الولايات المتحدة الأمريكية .

وتدور الدراسة (وهي دراسة تشخيصية علاجية) حول افتتاح المدارس الجديدة ، والتي قد تمثل كارثة إذا لم يراع فيها كافة الشروط التخطيطية اللازمة لافتتاح هذه المدارس، وقد توصلت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على كل العواقب التي تحدث عندما يكون التخطيط لافتتاح مبنى جديد قاصراً، وبذلك من خلال نماذج عملية ، كما نجحت في تقديم مخطط للعلاج مكون من خطوات وظيفية عامة، ثم خطوات تفصيلية أبعد مما يتخلله المخطط من التفاصيل الإجرائية،

لاسيما الإدراك الكامل لأبعاد التخطيط والتنفيذ لاستغلال كل إمكانيات المبنى في إثراء العملية التربوية .

٩ - دراسة الهلاي الشربيني (١٩٩٩) (١٨ : ١١٥ - ١٦٠)

يعنونان : "دراسة تقريبية لأسلوب مدخل الفريق واستخدامه في بناء المدارس الجديدة بمحافظة الدقهلية " .

استهدفت للدراسة :

- وصف وتحليل أسلوب مدخل الفريق .
- توضيح مدى استخدام بعض متغيرات أسلوب مدخل الفريق في المباني المدرسية الجديدة التي تم إنشاؤها بمحافظة الدقهلية بعد زلزال ١٩٩٢ .
- وأوصت الدراسة بما يلي :
- ضرورة اشتراك المربين في لجان تصميم وتنفيذ المباني المدرسية حتى تكفي هذه التصميمات مناسبة لاحتياجات الطلاب وأنشطتهم للتربوية .
- ارتباط التصميم الداخلي والتجهيزات المستخدمة بالمباني المدرسية بالنظريات الحديثة التي تتماشى مع التطور العالمي في هذا المجال .
- استخدام متغيرات " مدخل الفريق " عند كودل كركيزة أساسية في تصميم وتنفيذ المباني المدرسية الجديدة .

١٠ - دراسة على سالم النباهين ، عليان عبد الله الحولي (٢٠٠١) (٤٦ : ٣٢٧ - ٣٩٢)

يعنونان : "واقع ومشكلات الأبنية المدرسية الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي في محافظات غزة " .

استهدفت الدراسة :

- التعرف على الواقع الحالي للأبنية المدرسية الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي في محافظات غزة ، وأهم المشكلات التي تعاني منها ومدى إسهام هذه المباني في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي .

وأوصت الدراسة بما يلي :

- ضرورة وضع مشروع لعمل خريطة مدرسية لمحافظة غزة تتناول الأبنية المدرسية .

- تشجيع دور المجتمع المحلي في توفير الأبنية والمرافق بالتبرع بالمال وتقديم أرض البناء وتقديم الكتب والمراجع لمكتبة المدرسة وإصانات الطلبة المحتاجين.
- مراعاة البساطة بقدر الإمكان في تصميم الأبنية الجديدة والتجهيزات والأثاث بشرط ملاءمتها للبيئة وطبيعة مرحلة التعليم وإن تكون تكلفتها مناسبة.

١١- دراسة وإيام داي (William. C. Day (No date) (١٩٥)

ب عنوان : " تخطيط وتحديث وإدارة التسهيلات للتربوية الحديثة " .

تدور هذه الدراسة حول الاعتقاد بأنه عندما يكون المبنى المدرسي انعكاساً للمجتمع الذي يخدمه ، وعندما يفي بحاجات مستخدميه يحدث للتعليم المتزايد .

وعند تخطيط المدارس الجديدة أو التي يعاد تغيير نمطها ، قلما يعطي المخططون التربويون أو المعماريون اهتماماً بما يتطلبه التغيير الحادث في التعليم والتعلم من إحداث تغييرات في تصميم المبنى المدرسي ، كما أنه يندر وجود تعاون بين التربويين والمعماريين ، إضافة إلى أن كثيراً من المباني يتم تصميمها حتى دون مساعدة ولو قليلة ممن سيستخدمها من معلمين وطلاب وعاملين في مجال رعاية الطلاب ولواياهم أمور وأعضاء المجتمع.

وعند تصميم المبنى بعد بنائه تظهر بعض الأشياء والحاجات التي لم تكتل ولم توضع في الاعتبار عند التنفيذ مما يقلل من قيمة المبنى الجديد.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- باستعراض الدراسات السابقة التي تعرضت للمباني المدرسية يتضح أنها تدور حول :
- تجهيز المباني اللازمة لإتاحة الفرصة لجميع الأطفال دون تمييز لتلقي تعليمهم .
- وضع تصميمات للمباني المدرسية تتفق مع احتياجات البيئة المحيطة في إطار التخطيط التربوي .
- تحقيق الاقتصاديات المرتبطة بإنشاء الأبنية التعليمية .
- تناول مشكلات الأبنية التعليمية في الوطن العربي مع التركيز على مقارنة مشكلات الأبنية المدرسية بين مصر والاردن.
- استخدام أسلوب مخطط الفرق في بناء المدارس الجديدة .
- واقع الأبنية المدرسية الحكومية في مرحلة التعليم الأساسي بقطاع غزة بفلسطين.

بينما تركز الدراسة الحالية على:

- التعرف على الواقع الحالي للأبنية المدرسية الحكومية في مرحلة للتعليم الابتدائي في محافظة الدقهلية وأهم المشكلات التي تعالجها.
- التعرف على مدى مساهمة الأبنية المدرسية بوضعها الحالي في الاستيعاب الكامل للتلاميذ وعودة الصف السادس الابتدائي والتطور التكنولوجي .
- تقديم بعض المقترحات والتوصيات المناسبة للنهوض بمستوى أبنية المدارس الابتدائية للتغلب على بعض المشكلات التي تواجهها.

خطوات الدراسة :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها يسير البحث على النحو التالي :

أولاً : إطار نظري يتضمن :

- ١ - التطور التاريخي لبناء المدارس في مصر منذ بداية القرن العشرين .
- ٢ - عرض وتحليل لبعض الوثائق والأحداث المتعلقة بلزمة المباني المدرسية في الصحافة المصرية .
- ٣ - عرض وتحليل لبعض الاتجاهات الحديثة في بناء المدارس .
- ٤ - الواقع الحالي (الكمى والكيفى) للمباني المدرسية في المرحلة الابتدائية وبعض المعوقات التي تواجهها بمحافظة الدقهلية من عام ١٩٩٨/٩٧ حتى ٢٠٠١/٢٠٠٢م (نظام الفترات - ملكية المباني - عدد المواليد والزيادة الطبيعية - عدد الفصول اللازم توفيرها لسد العجز ومواجهة عودة الصف السادس والتطور التكنولوجي)
- ٥ - عرض للنشاط المدرسي ومدى حاجته للأبنية المدرسية .
- ٦ - عرض لإنجازات هيئة الأبنية التعليمية بمحافظة الدقهلية حتى عام ٢٠٠١/٢٠٠٢م.

ثانياً : دراسة ميدانية لعينة من المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظات الدقهلية سواء أُنشئت بواسطة هيئة الأبنية أو غيرها بهدف التعرف على:

- ١ - مدى ملائمة المبنى المدرسي من حيث حجراته وأثاثه وصلاحيته ومرافقه وكفايتها.
- ٢ - مدى فعالية الأنشطة الطلابية وأهم المعوقات التي تواجهها.

أولا : الإطار النظري

١- التطور التاريخي لإنشاء المدارس في مصر منذ بداية القرن العشرين :

تسمت العقود الأولى من القرن العشرين بمحاولة سلطات الاحتلال الإنجليزي الحد من انتشار التعليم من ناحية ، ونشر الثقافة الإنجليزية من ناحية أخرى ، حيث شجعت على إنشاء المدارس الأجنبية ، إلا أن الجهود الوطنية للحزب الوطني بقيادة مصطفى كامل بدأت بتأسيس مدارس الشعب ، حيث أنشئت أول مدرسة من هذا النوع في بولاق في نوفمبر عام ١٩٠٨ ، ثم أنشأ الحزب الوطني عام ١٩٠٩ أربع مدارس لتعليم العمال مجانا في أحياء الخليفة وبولاق وشبرا والعباسية بالقاهرة ، بكل مدرسة نحو مائة وعشرين تلميذا ، ثم انتشرت هذه المدارس بالتتابع في عواصم القطر . (١٩ : ١٢٦ - ١٢٧)

وعندما قامت الحرب العالمية الأولى حاولت إنجلترا أن تقوم ببعض الإصلاحات في التعليم ، حتى تضمن وقوف الشعب إلى جانبها فقامت سنة ١٩١٦ بتحويل الكتاتيب إلى مدارس أولية ذات فرق أربع ، كما قامت بإنشاء عدد من المدارس الأولية ، حيث بلغ عدد المدارس الأولية التابعة لمجالس المديرية في هذا العام (٥٠٩) مدرسة بها (٣٩٢٠٨) تلميذا وتلميذة مقابل (٢١١) مدرسة أولية أميرية بها (١٦٥٠٠) تلميذا وتلميذة ، وظل عدد المدارس الأولية التابعة لمجالس المديرية يزداد حتى بلغ ٧٦٥ مدرسة سنة ١٩٢٤ ، أما عدد المدارس الأولية للحكومة فقد بلغ (١٤٦) مدرسة . (٣٦ : ١٤٥ - ١٤٦)

ولقد نصت المادة (١٩) من دستور ١٩٢٣ على أن التعليم إلزامي للبنين والبنات فيـأ بين السادسة والثانية عشرة . (٦٠) ، وفي عام ١٩٢٥ وضعت خطة لنشر التعليم في مصر في مدة ثلاثة وعشرين عاما تقريبا ، وقامت الوزارة بتعديل نظام مدارسها الأولية إلى النظام الإلزامي وطلبت كذلك من مجالس المديرية أن تفعل ذلك ، على أن تقوم مجالس المديرية بإدارة المدارس الإلزامية ، وتحمل نفقات إنشائها وتأمينها ، وتقوم الوزارة بإنشاء وإدارة مدارس المحافظات ، وتحمّلت الوزارة فأنشأت (٧٦٢) مدرسة إلزامية غير أنها واجهت بعض الصعوبات فيها ، حيث كانت المدارس تعمل فترتين في اليوم ، وفي سنة ١٩٣٥ قامت وزارة المعارف بتحويل بعض المدارس الإلزامية في المحافظات والمديرية إلى نظام اليوم الكامل وأباحت قبول الأطفال بها في سن الخامسة . (١٤ : ٢٨)

وفي عام ١٩٤٢ بدأت وزارة المعارف في تحويل المدارس الإلزامية التابعة لها إلى نظام اليوم الكامل ، وطلبت من مجالس المديرية تحويل مدارسها إلى ذلك النظام ، كما قررت إلغاء مصروفات المدارس عام ١٩٤٤ ، فاشتد الإقبال على المدارس الابتدائية والتي كانت أفضل من المدرسة الإلزامية من ناحية للمباني والأثاث والمعلمين. (١٢ : ٣٢)

وقد أدت شدة الإقبال على التعليم إلى زيادة أعداد التلاميذ في الفصول نتيجة ضيق الأماكن، وعدم القدرة على إقامة مبان جديدة تكفي لهذه الأعداد فزلت كثافة الفصل من ٢٥ تلميذا إلى ٤٠ تلميذا ، ومع هذا لم تستطع المدارس الابتدائية استيعاب التلاميذ فدرت حوالي عشرة آلاف لم تتوفر لهم أماكن. (٤ : ١١٢)

في عام ١٩٤٦ وضعت الوزارة خطة للتعليم الابتدائي في خمسة وعشرين سنة ، وكانت تقضي بإنشاء مائة مدرسة في السنة الأولى ، ومائتي مدرسة في السنة الثانية ، وثلاثمائة مدرسة في السنة الثالثة، وهكذا بحيث يزيد عدد المدارس مائة مدرسة في كل سنة حتى يصل عدد المدارس إلى ثمانمائة سنويا في السنوات الأخيرة.

لكن في الواقع العملي لم تنجح هذه الخطة لأن الوزارة لم تستطيع أن تبني أكثر من مائة مدرسة في العام، فيما عدا مرة واحدة وصل عدد المدارس فيها إلى مائتي مدرسة. (٧١ : ٢٤٣)

بعد عام ١٩٥٢ انتقلت مسؤولية إدارة التعليم الابتدائي إلى المناطق التعليمية ، وتشكلت لجنة استشارية لشئون التعليم الابتدائي تقوم بإعداد الميزانيات والمشروعات الخاصة بإنشاء مدارس جديدة. (٣٦ : ٢٤١)

وفي عام ١٩٦٠ بدلت الخطة الخمسية الأولى (١٩٦٠-١٩٦٥) (١٠ : ٣٧) والتي هدفت إلى :

- التمهيد لاستيعاب الأطفال المازمين في المدارس الابتدائية.
- إنشاء (٦٥٠) مدرسة جديدة بواقع (١٣٠) مدرسة سنويا.
- زيادة عدد الفصول (١٤٦٠) ليصل عددها (٦٧٤١٦) فصلا وفي هذه الفترة لم تشارك المعاهد الأهلية والمدارس الخاصة المشاركة الفعالة في عملية الاستيعاب، وعملت مدارس المدن كفتريتين وثلاث فترات، وتسرب بعض تلاميذ مدارس الريف، ولم ينجز من الخطة سوى ٧٥% من مشروع المباني المدرسية.

وفي عام ١٩٦٥ بدلت الخطة الخمسية الثانية (١٩٦٥ - ١٩٧٠) (١٠: ٣٩) وقد ركزت على :

• محاولة تلاقي ازدحام الفصول في المناطق الحضرية ، والتغلب على ظاهرة التسرب في الريف واستكمال المباني المدرسية لمواجهة ذلك ، إلا أن الخطة تأثرت بنكسة ١٩٦٧ العسكرية مما أخل بها.

وفي عام ١٩٧١ بدلت الخطة العشرية للتعليم الابتدائي (١٩٧٢/٧١ - ١٩٨٢/٨١) (١٠: ٤٢) وقد استهدفت :

• تعميم الإلزام لجميع الأطفال ليصل إلى ١٠٠% مع توفير المباني المدرسية والفصول اللازمة للاستيعاب.

• رفع من الإلزام إلى ١٥ عاما وتوفير الأملكن الكافية من مدارس وفصول في التعليم الإعدادي لاستيعاب الناجحين في الشهادة الابتدائية.

ولقد زادت عدد المدارس الابتدائية في الفترة من ١٩٥٤/٥٣ حيث كانت ٦٧٥١ مدرسة تحثوى على (٣٥٢٢٣) فصلا إلى (٨٨٣٨) مدرسة تحثوى على (٩٢٤٦٤) فصلا عام ١٩٧٤/٧٣ . في حين بلغ عدد المدارس الإعدادية في نفس الفترة الزمنية (٣٧٩) مدرسة بها (٩٥٧١) فصلا عام ١٩٥٤/٥٣ زادت إلى (١٥٠١) مدرسة بها (٢٥١٦٠) فصلا عام ١٩٧٤/٧٣ (١٩).

وفي عام ١٩٨١ صدر القانون رقم (١٣٩) يحدد إلزامية التعليم في المرحلتين الابتدائية ومنتها (ست سنوات) ، والإعدادية ومنتها (ثلاث سنوات) ، ولم يستمر الحال كثيرا لعجز المباني المدرسية عن استيعاب التلاميذ وزيادة عدد الفترات في المدارس مما أدى إلى تخفيض عدد سنوات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي إلى خمس سنوات اعتبارا من عام ١٩٨٩ بصحور للقرار رقم (٢٢٣) لسنة ١٩٨٨ وفي المقابل زاد عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية زيادة كبيرة من حوالي (٣,٩) مليون تلميذ وتلميذة عام ١٩٧٤/٧٣ إلى حوالي (٧,٣) مليون عام ١٩٩٥/٩٤ ، وفي التعليم الإعدادي زاد عدد التلاميذ من (١,٦) مليون عام ١٩٨٠/٧٩ وصل إلى (٣,٢٨) مليون عام ١٩٩٤/٩٣.

ونتيجة تسرب كثير من الفتيات للريفات من التعليم الابتدائي قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء مدرسة الفصل الواحد الابتدائية حيث أنشئت (٣٠٠) مدرسة بالتعاون مع الجمعية

المصرية للتنمية والطفولة تخصص جميعها للفتيات من سن (٨) إلى (١٤) سنة .
(٣٠٤ - ٣٠٨)

والواقع أن المبنى المدرسي يعد الوعاء الذى تتم فيه العملية التعليمية ، ومن ثم لا يمكن الاستغناء عن توفيره بالقدر الكافي لمجموع التلاميذ الذين يطالبون العلم ، وقد زادت أعدادهم زيادة مضطردة بسبب نمو الوعي لدى الجماهير نحو تعليم أبنائهم ، وزيادة المواليد سنة بعد أخرى ، ومن ثم يكون للمباني المدرسية دورها الكبير والمؤثر في العملية التعليمية والتربوية ، ولكي تؤدي هذه العملية بصورة جيدة ، لابد أن تتوفر في هذه المباني المواصفات الملائمة والملائق اللازمة لممارسة الأنشطة التربوية سواء كان ذلك دخل حجرات للدراسة أو خارجها .

وكان من المفترض أن يصاحب التوسع في التعليم وصعود قرار التعليم الإلزامي (١٣٩) لسنة ١٩٨١ وازدياد أعداد التلاميذ زيادة تدريجية في المباني المدرسية، إلا أنه نتيجة لبعض الصعوبات الاقتصادية في نهاية فترة السبعينيات والثمانينيات لم ترصد الميزانيات الكافية لبناء المدارس الجديدة التي تتناسب مع ازدياد أعداد التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة أو لصيانة وإصلاح المباني التعليمية القديمة.

وقد نتج عن ذلك زيادة عدد التلاميذ في الفصل الواحد، وأصبح هناك عدد كبير من المدارس يعمل بنظام الفترتين، وتقلصت الأنشطة المختلفة رياضية وثقافية وفنية لما تقلص الوقت المخصص لو لعم وجود الملاعب أو القاعات التي يستطيع التلاميذ ممارسة هذه الأنشطة فيها ، بل أن بعض المدارس كان يعمل بنظام الفترات الثلاث ، حيث أن عدد المدارس الابتدائية التي تعمل بنظام اليوم الكامل لم تتعدى ٣٤,٦% وفق إحصاء عام ١٩٨٩/٨٨ من عدد المدارس الابتدائية. (٩ : ٩٨)

ومن هنا كانت هناك حاجة شديدة لإنشاء هيئة للأبنية التعليمية تكون أكثر نشاطا وتفعيلا مما سبق ، تتولى مسؤولية بناء الأعداد المطلوبة من المدارس بما يحقق الاستيعاب الكامل للأعداد المستزيدة من التلاميذ عاما بعد عام، وبما يقلل من كثافة للفصل ، وفي عام ١٩٨٨ صدر القرار الجمهوري رقم (٤٤٨) بإنشاء الهيئة العامة للأبنية التعليمية في شكلها الجديد .

ومن ثم قامت هيئة الأبنية التعليمية بوضع خطط لبناء (٧٥٠٠) مدرسة للمراحل التعليمية المختلفة خلال الخطة الخمسية من ١٩٩٢/٩١ إلى ١٩٩٧/٩٦ وبمعدل ١٥٠٠ مدرسة سنوياً، كما وضعت خططاً لتجديد المباني المدرسية القديمة وصيانتها ، كما تقوم الهيئة بتطوير نماذج

مختلفة. لمباني المدرسية خاصة بالنسبة لمدارس مرحلتي التعليم الأساسي (ابتدائي وإعدادي). (٧٠: ١٥٦)

وقد قامت الهيئة في الخطة الخمسية ١٩٩٣/٩٢ - ١٩٩٧/٩٦ بإنشاء (٩٠٠٠) مدرسة بمختلف مكوناتها الحديثة، وهذا العدد يفوق الذي أنشئ في مصر من عام ١٨٨٢ حتى عام ١٩٩٠ وذلك للتخفيف والتخلص من نظام تعدد الفترات الدراسية وخفض كثافة الفصول. (٣٩: ٩)

٢- عرض لبعض الوقائع (الأحداث) المتعلقة بأزمة المباني المدرسية في الصحافة المصرية :
تعد مشكلة المباني المدرسية مشكلة قومية تحتاج إلى تعاون كافة الجهود للوصول إلى حل أمثل لها ، يفترض أن الصحافة المصرية تكون مرآة لمناقشة قضايا الوطن ومشكلاته ، ومن هنا نجد أنها قد تناولت قضية الأبنية المدرسية ، ولم يختلف في ذلك الصحف القومية أو صحف المعارضة والأمثلة التالية توضح ذلك .

• في أهرام ١٩٨٦/١١/٢٧ :

تحقيق عن كثافة الفصول تطبيقاً على قرار مجلس الوزراء بإلغاء الفترة الثالثة ، وإلحاق أن الفترة الثالثة كانت تظهر في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية وبصورة أساسية في التعليم الابتدائي وأقل في التعليم الإعدادي ، ويرجع السبب في أن زيادة الكثافة في عدد التلاميذ في سن الإلزام لا يقابلها عدد كاف من المباني المدرسية ، وأدى قرار الإلغاء إلى زيادة كثافة الفصول حتى تجاوزت ١٠٠ تلميذ في الفصل الواحد في مناطق حلوان والزواية الحمراء وشرق القاهرة ومصر القديمة وشبرا فمثلاً في مدرسة لفاروق عمر بن الخطاب التابعة لإدارة شرق القاهرة التعليمية بلغت كثافة الفصل (١٢٥) تلميذاً في الفصل الواحد، كما تجاوزت كثافة للفصول ١١٠ تلميذ في مدارس العاشر من رمضان وإسماعيل اللقباني وزهرة المدائن التابعة لإدارة شبرا التعليمية وأدت الكثافة الزائدة هذه إلى أن بعض المدارس أغلقت للفحص وجرس الخروج في آخر الفترة لتتلافي إحداهن الإصابات بين التلاميذ عند تراحمهم مما يؤدي لإصابتهم بإصابات مختلفة. (٢٥)

• جريدة الأهالي في ١٩٩٨/٩/١٦ :

إن مدينة الأقصر وقراها لا تزال تعاني من خطر انهيار المدارس ، فهناك مبانٍ تحتاج إلى إزالة قبل أن تنهار على رؤوس التلاميذ ، كما أن هناك بعض المدارس مبنية بالطوب اللبن

منذ أكثر من ثلاثين عاما . وأسقف الفصول من جذوع الشجر وسعف النخيل ، وتوجد مخاطبات تقول بعدم صلاحية هذه المدارس للعملية التعليمية ، وبعضها متصدع نتيجة السيول والزلازل، والبعض الآخر أساساته منهالكة وبدون سور ودورات مياه غير صالحة للاستخدام الأمي.(٢٤)

• في أهرام ١٦ فبراير ٢٠٠٠ م :

انهيار سور مدرسة الأصلي الإعدادية التابعة لمركز بيلا محافظة كفر الشيخ على التلاميذ مما أصاب بعضهم بعاهات .. رفع والد تلميذة على أثرها دعوى تعويض ضد رئيس هيئة الأبنية التعليمية ووزير التعليم متضامنين أمام محكمة جنوب القاهرة للدائرة (٢٦) تعويضات التي حكمت بإلزام وزير التربية والتعليم بدفع (٢٠,٠٠٠) عشرين ألف جنيه تعويضا بسبب إحداث عاهة مستديمة بنسبة ١٥% لإصابتها بكسر مضاعف في ساقها اليمنى، ولثبتت معاينة النيابة إهمال المسؤولين بالهيئة العامة للأبنية التعليمية مما أسفر عن الحادث.(٢٦)

• وفي أهرام ١٦ سبتمبر ٢٠٠٠ :

أقام بعض الأهالي سورا من الأسمنت المسلح بفصل بين مدرسة روض الفرج الإعدادية بالقاهرة والنفاء الذي استولوا عليه بالتحليل أو بالقوة والاتفاق السري والإهمال والتراخي من جانب الأجهزة المسؤولة . مما أدى لحرمان التلاميذ من الوقوف في طابور الصباح وإذا وقفوا يكون في الشارع وسط المارة واللباعة والحريات المجنونة أو الصعود إلى فصولهم دون طوابير ودون رقابة ، كما حرما من حصص الألعاب وممارسة الأنشطة حيث يتكسبون لدخل الفصول والممرات والطرق وعلى السلام ، ومن المعروف أن وزير التربية والتعليم ضد نظام تعدد الفترات الدراسية ، وضد جمع للتبرعات بدون ترخيص "لاستثمار أربعة فصول في المباني المجاورة للمدرسة " إن وجدت ، ثم إن زيادة كثافة الفصول يضرب العملية التعليمية في مقتل، لأنه يؤدي لتكدس الفصول ، بحيث يضم الفصل الواحد ما يقرب من تسعين تلميذا وتلميذة فكيف يتعامل المعلم مع هذه الكثافة المرتفعة وكيف يؤدي عمله؟.(٢٧)

• وفي جريدة الوفد في ٢٢/١٢/٢٠٠٠ م :

إن العناية الإلهية أنقذت ٤٠٠ طالبة بمدرسة حسين حماد الثانوية للبنات بكنرس من كارثة مروعة ، حيث انهيار سقف فصول الدور الرابع بالكامل والذي أقيم قبلها بخمسة عشر يوما فقط بسبب شدة الرياح ، وقع الحادث عقب دخول الطالبات من الصفحة بخمس دقائق فاندفعت الطالبات على سلم المدرسة وأصيب أكثر من مئة طالبة بحالات إغماء وإصابات خفيفة بسبب الذعر والهلع .

والدور الرابع الذى حدث له هذه الكارثة يضم (٨) فصول دراسية قد أقيم بالجهود الذاتية، وتم بناؤه بالكامل بالطوب والأسمنت والسقف من الصاج وتسلمته الإدارة التعليمية بذكرنس ، وافتتحه وكيل وزارة التربية والتعليم بالقاهرة (٣١)

• جاء في جريدة الأهرام في ١٨ مارس ٢٠٠١ :

كتب سعد عبد الرحمن في جريدة الأهرام بتاريخ ١٨/٣/٢٠٠١ يقول إن مجمع مدارس الطبري بمدينة بدر بطريق السويس دب فيه الإهمال وتسربت من مبانيه الجديدة التى لا يتعدى عمرها سنوات قليلة، مياه المجاري نتيجة للتشطيب السيئ فخرجت مياه المجاري إلى الحوش مما يهدد صحة التلاميذ، كما وصل الرش إلى المباني وأصبحت بالتآكل بسبب تراكم الأملاح عليها، الأمر يتطلب سرعة التحرك لحماية للتلاميذ من خطر انهيار المباني على رؤوسهم . (٢٨)

• في جريدة المساء بتاريخ ٨/٥/٢٠٠١ :

كتب مجدي الرفاعي يقول أن هناك تقريراً لإدارة المتابعة بديوان عام محافظة القليوبية كشف عن وجود ٣٣ مدرسة على مستوى المحافظة أزيلت جزئياً أو كلياً بمعرفة هيئة الأبنية التعليمية ، ولم يتم إحلالها أو تجديدها ، وأضاف التقرير أن هذه المدارس تمجز عن تنفيذ البرنامج اليومي على الوجه الأمثل أو تنفيذ سياسة اليوم للكل ، بتخفيض زمن (الفصة) كما لاحظت لجنة المتابعة التى يشرف عليها محافظ الإقليم صعوبة مزاوله الأنشطة التعليمية والتربوية والرياضية ، وتعرض المدارس للمسرقة خاصة مع وجود أجهزة حاسبات إلكترونية ومعامل حديثة .

كما كشف التقرير عن تواجد لباعة الجائلين ودخولهم لهذه المدارس أثناء فترات الراحة مما يعرض للتلاميذ للخطر ، بالإضافة لاستخدام أهالي المنطقة فناء المدرسة كممر ومركز للبلابة، وأكد مدير عام هيئة الأبنية التعليمية بالقليوبية عدم وجود اعتمادات مالية تكفي لسد الاحتياجات الخاصة لبناء أسوار للمدارس.

وأوصت اللجنة في ختام تقريرها بضرورة إقامة أسلاك شائكة من صندوق خدمات المحافظة بصفة مؤقتة لحين تدبير التمويل اللازم لإنشاء الأسوار المطلوبة . (٣٠)

• جاء في جريدة الجمهورية في ١٢ سبتمبر ٢٠٠٢ :

تواجه مديرية التربية والتعليم بمدياط مشكلة حادة بسبب نقص المباني التعليمية ، والمشكلة أعادت الفترة الثانية في بعض المدارس ، وتهدد بفترة ثالثة في البعض الآخر، وقد صرح وكيل

وزارة التربية والتعليم بالمحافظة أنه تقرر إغلاق (٩) تسع مدارس صدرت لها قرارات إغلاق منها (٣) مدارس بكفر سعد، ومدرستان في فارسكور ، وجزية البرج ومدرسة بكل من دمياط والزرقاء ، إضافة إلى إغلاق مدرسة فارسكور الثانوية بنين التي نهارت فجأة قبل أسبوعين دون سابق إنذار وجاري نقلها إلى المدرسة الإعدادية بنين أو بنات على أن تعمل إحدى المدرستين على فترتين.

ويضيف وكيل الوزارة أن المديرية تواجه مشكلة أخرى أكثر حدة وهي صدور أحكام قضائية نهائية بطرد ٢٧ مدرسة مؤجرة وتسليم مبانيها إلى أصحابها منها ١٧ مدرسة في مدينة دمياط التي تعاني نقصا حادا في مبانيها المدرسية وتنفيذ هذه الأحكام معناه العمل فترة ثلاثة بيمض للمدارس. (٢٣)

٣- بعض الاتجاهات الحديثة في بناء المدارس :

لما كان موضوع الأبنية التعليمية من الموضوعات المطروحة بشدة في العالم عامة وفي مصر خاصة ، لما لها من أثر واضح على العملية التربوية ، فقد كانت موضع اهتمام كافة الدول المتقدمة منها والزامية ، وعلى ذلك فقد أثر الباحث أن يعرض لبعض هذه الاتجاهات للوقوف على أحدث ما توصلت إليه في هذا الشأن ، وكيفية الاستفادة منها في إصلاح الأبنية التعليمية في مصر ومنها على سبيل المثال.

أولا: الأبنية المدرسية في أمريكا :

يعتمد النموذج الأمريكي في بناء المدارس على استحداث مدارس جديدة تقوم على طرق وأنظمة جديدة للتعليم تستند إلى أسس من البحث والتطوير العلمي ، وليس فقط بناء مدارس حديثة مزودة بتقنيات متطورة . (١١ : ٤١) ويركز هذا النموذج على التطورات والتغيرات المتوقعة في أهداف وفلسفة التعليم والمناهج الدراسية والتوسع المتزايد في استخدام تقنيات جديدة للتعليم والتعلم مما استدعى (إعادة النظر في التصميم المعماري والهندسي للمدرسة وفقا لما يأتي:

(١١ : ٦١)

١ - مراعاة جودة البناء المدرسي من الناحية النوعية في إطار دراسة الكلفة الاقتصادية واستخدام البدائل المناسبة، وبخاصة الخامات المحلية.

٢ - التأكيد على إسهام المجتمع المحلي في تحديد موقع الأبنية المدرسية ، مع مراعاة تطبيق معايير الخريطة المدرسية .

- ٣ - التفرع في البناء المدرسي والتجهيزات وفق نماذج متعددة ، بما يتوكلب مع العمليات التي تتم داخل المدرسة وتبعا للمرحلة التعليمية ونوع التعليم والبيئة المحلية والظروف المناخية.
- ٤ - التأكيد على توفير قاعات الأنشطة المتعددة الأغراض ، إضافة الى ضرورة توفير قطاعات تسهم في التعليم التعاوني على شكل مجموعات تسمح بالحوار المتبادل بين الطلاب أنفسهم .
- ٥ - تطبيق نظام القاعات الدراسية المتخصصة، نظرا لما توفره من بيئة تعليمية مناسبة، وتسمح باستخدام التقنيات المتوافرة في عملية التعليم .
- ٦ - التوجه نحو البناء المدرسي القابل للاستخدامات المتعددة الأغراض تحقيقا للاستثمار الأمثل وتقليل الكلفة المالية.
- ٧ - إيلاء مسألة صيانة المدارس أهمية خاصة ، حرصا على استمرار صلاحيتها.
- ٨ - التركيز على البعدين الوطني والاجتماعي للبيئة ، والاستفادة من مكوناتها الحية والفنية والمادية في تصميم البناء المدرسي وتفيذه واستخدامه.
- ٩ - التركيز على المعايير الفنية المناسبة للبناء المدرسي، وخاصة فيما يتعلق بالمساحة المخصصة للطلاب ضمن قاعة الصف تخفيفا للكثافة الطلابية العالية .
- ١٠ - مراعاة البناء المدرسي لأوضاع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة .
- ١١ - اعتماد منهجية الخريطة التربوية والمدرسية في التخطيط لتوفير الأبنية على مستوى القطر ومناطقه الإدارية .
- ١٢ - دعوة المجتمعات المدنية من قطاع خاص ، ومؤسسات ، وأفراد ، وجماعات لمشاركة الحكومة في تدبير المصادر لتمويل التعليم والإنفاق عليه ، مع العمل على تنويع البحث عن مصادر جديدة وغير تقليدية للتمويل .
- ١٣ - إقامة هيئات عامة للوقف التعليمي لتحفيز المتبرعين للمساهمة في تمويل القطاع التربوي والاستفادة من أموال الزكاة في هذا المجال.

ثانياً : الأبنية المدرسية في كوريا الجنوبية :

ويركز النموذج الكوري على ضرورة تدعيم التعليم انطلاقاً من أن التسليم قيمة ثقافية ، وركيزة لدفع عجلة التنمية ، وهو وسيلة للحراك الاجتماعي والتميز، ومن ثم يلاحظ أنه إلى جانب ما تنفقه الحكومة الكورية على التعليم * وهو يوازي خمس ميزانيتها فإن العائلات وكذلك مؤسسات الأعمال تسهم بمبالغ إضافية ضخمة في التعليم والتدريب.

(٨٩ : ٢١)

ولقد بنيت أعداد كبيرة من المباني المدرسية بواسطة الحكومة العسكرية التابعة للجيش الأمريكي ، التي مولت حوالي ثلثي تكاليف المدارس الابتدائية ، ثم استكمل بعد ذلك بواسطة المعونة الأجنبية، ومع ذلك ظلت هناك أعباء كبيرة يتعين على الآباء والأمهات تحملها فتفقت التعليم في كوريا يتم توفيرها بصورة كبيرة من الآباء ، والتي يستخدم معظمها في تشييد المدارس وتشغيلها. (١٣ : ١١)

وقد سجل معدل القيد الإجمالي بالمدرسة الابتدائية في كوريا في أعوام ١٩٧٠ ، ١٩٨٠ ، ١٩٩٠ على التوالي ١٠٣% ، ١١٠% ، ١٠٨% (٨٨ : ٣٦٣ - ٤٦٢) مما يدل على أن المدرسة الابتدائية الكورية قد استطاعت أن تضم إليها من هم في من أكبر أو أصغر من السن المقابلة للقبول بالمرحلة الابتدائية وهو ٦ سنوات . كما سجل مؤشر التسرب في كوريا (١%) في الفترة من ١٩٨٥ إلى ١٩٨٧. (٢٠ : ١٨٦)

وتقع مسؤولية صيانة المرافق التعليمية على عاتق المكاتب المحلية للتعليم لكل إقليم ، والتي بلغ عددها (١٧٩) مكتبا على مستوى المدن والمقاطعات الكورية طبقاً لبيانات ١٩٩١. (٨٣ : ٤١)

وتعتمد كوريا في بناء المدارس على الضريبة التعليمية Educational Tax والتي بدأ العمل بها منذ عام ١٩٨٢. (٩٠ : ٢٢٠)

والملاحظ أن كوريا قد حققت نجاحاً تعليمياً كبيراً بوصولها إلى تعميم التعليم الابتدائي عن طريق توفير الأبنية التعليمية ، عن طريق تخصيص المعونات الأمريكية في الخمسينيات والستينيات لبناء الفصول بالتعليم الابتدائي ، وكذلك مساهمة الأهالي مع الحكومة التي خصصت ٢٢% من الإنفاق الحكومي على التعليم .

ثالثاً: الأبنية المدرسية في كندا: (٨٦: ٥١ - ٨٧)

وفي كندا تلعب السلطات التعليمية المحلية دوراً هاماً في إدارة التعليم والإشراف على المباني المدرسية ، وقد عملت هذه السلطات على إدماج المدارس الصغيرة في وحدات تعليمية أكبر قادرة على توفير خدمات تعليمية أفضل، وكان هذا الاتجاه حلاً لمشكلات للوحدات المدرسية الريفية الكثيرة أثناء الأزمة الاقتصادية العالمية وسنوات الحرب العالمية الثانية، وساد هذا الاتجاه مع الستينيات من القرن الماضي في كافة أنحاء كندا ، وقد تحققت نتيجة لظهور الوحدات التعليمية المحلية عدة مميزات منها :

- توفير الأجهزة المناسبة والأدوات التعليمية الكافية.
- إنشاء المدارس المركزية التي تضم عدداً كبيراً من طلاب المناطق الريفية الذين لا تتاح لهم وسائل سهلة للانتقال من وإلى المدرسة.

رابعاً: الأبنية المدرسية في اليابان (٢١ : ٢٨٧)

وفي اليابان يتم تصميم المباني المدرسية اليابانية بشكل يسمح بوجود الفراغ اللازم لإقامة التوسعات المستقبلية، والملاعب وأماكن المسابقات والاحتفالات اليومية في الصباح أو في المساء ، وكذلك مكان لحديقة المدرسة ، حيث يقوم التلاميذ بأنفسهم بزراعة الخضروات والأزهار إلى جانب الأماكن المخصصة لوضع درجعات التلاميذ .

وتتكون المباني المدرسية من عدة طوابق، وطرق طويلة واسعة أمام الفصول وحجرات الدراسة، كما يتم طلاء الحوائط بالمواد اللاصقة أو الزيت.

وهناك العديد من الأعمال الخاصة بالتلاميذ والطلاب ، وخاصة المعارض التي تتلهم وطبيعة الدراسة ، والتي يشارك فيها التلاميذ مشاركة حقيقية، كما أن الفصول الدراسية مغطاة من الداخل بأعمال التلاميذ ، ولقوافل تنزين بالزهور والورود وبعض الأعمال والمشروعات الفنية التي قام بها التلاميذ .

٤- واقع المباني المدرسية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية :

إذا نظرنا إلى المدن الكثيفة في عدد السكان نلاحظ عدم توافر الأرض اللازمة لبناء مدارس يمكن وصول التلاميذ إليها سيراً على الأقدام، وصعوبة شراء مواقع للمدارس، بينما في المناطق الحضرية لداخلية القديمة يصعب الحصول على قطع أرض خالية، أو قد تكون المواقع المتوافرة لبناء المدارس صغيرة مما يقلل من وجود أماكن لممارسة الأنشطة اللاصفية، كما أن

حركة السيارات في الشوارع المزدحمة يجعل الوصول إلى المدارس خطراً، بينما تلاحظ أن المدارس في المناطق الريفية يسهل إلى حد ما اختيار الموقع والنوعية فكل مدرسة تخدم مجموعة من السكان تمكن التلاميذ من الوصول إلى مواقع المدارس سيراً على الأقدام أو على الدراجات، وتؤكد بعض الدراسات على أن المسافة المقولة التي تقطع مرتين يومياً في مختلف أنواع الظروف الجوية في عدد من البلدان بين (٢ - ٤) كم من البيت إلى المدرسة على الأكثر (١٢ : ٢٦-٢٨) ففي المناطق الحضرية ذات الكثافة السكانية العالية لا يشترط أن تكون المدارس في أماكن لا يحتم على الأطفال عبورها ، مثل الطرق الرئيسية فالتلاميذ في هذه المناطق معتادون على حركة المرور ويفهمون غالباً في الإشارات .

مما سبق يمكن القول بأنه ينبغي إعداد المعايير والمقاييس الخاصة بالموقع . المكان في الخطة وصفاته الذاتية - بشكل منفصل للمناطق الريفية عن المناطق الحضرية - والمهمة الرئيسية لهذه المعايير والمقاييس تقديم المشورة للجامعات التي تهمل هذه المستلزمات الضرورية للمنشآت التربوية ، ومن الضروري التفكير في دور السلطة التربوية في التخطيط المادي ، فهي المسئولة عن المسيرة التربوية المؤثرة ذات الكفاءة ، لذا فإن مسئوليتها تجاه اختيار الموقع المناسب للمدرسة تولي مسؤولية عن التعليم ، والمنهج والمعلمين .

فإذا أخذنا محافظة الدقهلية كمثال نجد أنها تمثل المدن الكثيفة في عدد السكان والمناطق الحضرية الداخلية القديمة، والمناطق الريفية الزراعية، والريفية والحضرية الساحلية ، أي أنها جغرافياً متباينة من الحضر إلى الريف إلى الساحل ، ومن ثم يمكن استعراض واقع المباني المدرسية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية من العام الدراسي (١٩٩٨/٩٧) حتى العام الدراسي (٢٠٠١ / ٢٠٠٢) كما هو مبين في الجدول رقم (١) :

من الجدول رقم (١) يتضح ما يلي :

- في عام ١٩٩٨/٩٧ : كان عدد المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية (١٢٣٧) مدرسة تحتوي على (١٢٩٠٧) فصلا دراسيا يشغلها (٥١٨٠١١) تلميذاً بمتوسط كثافة (٤٠) تلميذاً في الفصل ، أعلاها كثافة فصول مدارس إدارتي غرب المنصورة وميت غمر، حيث تصل إلى (٤٤) تلميذاً ، وأقلها كثافة فصول مدارس إدارة المنطرية للتعليمية حيث بلغت الكثافة في المتوسط (٣٢) تلميذاً.

- وفي عام ١٩٩٩/٩٨ : كان عدد المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية (١٢٢٠) مدرسة تحتوي على (١٢٨٩١) فصلا دراسيا يشغلها (٥٠١٥٧١) تلميذاً بمتوسط كثافة (٣٩) تلميذاً في الفصل ، أعلاها كثافة فصول مدارس إدارة ميت غمر التعليمية ، حيث بلغت في المتوسط (٤٣) تلميذاً ، بينما كانت إدارة تمي الأمديد أقلها كثافة حيث بلغت كثافة الفصل في المتوسط (٣٢) تلميذاً ، وقد يرجع ذلك لأنها إدارة حديثة وبها مساحات أراض متوافرة لبناء المدارس.

- وفي عام ٢٠٠٠/٩٩ : انخفض عدد المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية إلى (١٢١٣) مدرسة تحتوي على (١٢٥٨٢) فصلا دراسيا يشغلها (٤٧٩٥٠٢) تلميذاً بمتوسط كثافة (٣٨) تلميذاً في الفصل ، وكانت أعلى كثافة في فصول مدارس إدارتي غرب المنصورة وميت غمر حيث بلغت (٤٢) تلميذاً وهو أعلى من المتوسط العام على مستوى المحافظة ، وأقل كثافة في فصول مدارس إدارة تمي الأمديد التعليمية ، حيث بلغت (٣٢) تلميذاً في الفصل أي أن إدارة تمي الأمديد ظلت كثافة للفصول بها في عامي ١٩٩٩/٩٨ ، ٢٠٠٠/٩٩ ثابتة وهي أقل كثافة على مستوى المحافظة.

- أما في عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ : فقد انخفض عدد المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية إلى (١٢١٠) مدرسة تحتوي على (١٢٤٦٢) فصلا دراسيا يشغلها (٤٦٩٩٨١) تلميذاً بمتوسط كثافة (٣٨) تلميذاً في الفصل ، وكانت أعلى كثافة في فصول مدارس إدارتي ميت غمر ونبروه ، حيث بلغت (٤٢) تلميذاً ، وهي أعلى من المتوسط العام على مستوى المحافظة ، وأقل كثافة في فصول مدارس إدارات شربين وأجا وتعي الأمديد التعليمية ، حيث بلغت في المتوسط (٣٤) تلميذاً في الفصل وهي أقل كثافة على مستوى المحافظة.

- في عام ٢٠٠١/٢٠٠٢: فقد تراجع عدد المدارس الابتدائية في محافظة النجفية إلى (١٢٠٢) مدرسة تحتوي على (١٢٣٤٩) فصلاً دراسياً استوعبت (٤٧٤١٩٤) تلميذاً ووصلت كثافة الفصل في المتوسط في مدارس المحافظة (٣٩) تلميذاً ، وكانت أعلى كثافة في فصول مدارس إدارة نبروه التعليمية ، حيث بلغت (٤٣) تلميذاً في المتوسط ، وأقل كثافة في فصول مدارس إدارة تمي الأميد التعليمية ، حيث بلغت في المتوسط (٣٤) تلميذاً .

مما سبق يتضح أن عدد المدارس الابتدائية كان في تناقص ، كما أن كثافة الفصول في جميع الإدارات التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة النجفية أعلى من المعدلات العالمية والمحلية الواجب الوصول إليها ، والتي ينادي بها خبراء التربية، حيث أن زيادة كثافة الفصل تقلل من قدرة المعلم على التعامل والاهتمام بتلاميذه مما يؤثر بدوره على تحصيل التلاميذ دراسياً كما يؤثر سلباً على الدور التربوي للمعلم مما ظهر معه في الأونة الأخيرة لزومات متلاحقة في مجال التربية والتعليم ومنها على سبيل المثال . العنف والإرمان وغيرها ، ويؤيد ذلك دراسة (هولون جيرى (Holden Gerri (١٩٩٧) التي أكدت أن زيادة كثافة الفصل تساعد على أن يتشاجر الأطفال على أتفه الأمور (٨٤ : ٧٤ - ٧٦) ، وكذا دراسة جنك جيرلا (١٩٩٧) Juhnke Gerald التي أظهرت أن زيادة كثافة التلاميذ في الفصول في المدرسة الابتدائية وفي الغناء تؤدي للعنف بين التلاميذ (١٦٣ : ٨٥ - ١٧٠) .

ويتفق ذلك مع ما توصل إليه (تشب و مو " ١٩٩٠ " Chubb & Moe) حول حجم الفصل الدراسي ، حيث أكد أن المدارس الأقل نسبياً في كثافة الفصل يكون أدائها مرتفعاً عن المدارس التي يزيد كل فصل فيها بمقدار تلميذين . (٧٨) . وكذا ما توصل إليه (كارد و كروجر ١٩٩٢ Card & Karueger) حيث أكد أن الزيادة في حجم الفصل تقلل التحصيل التربوي والمكاسب المستقبلية للتلاميذ . (٦٦ : ٤٠-١) ، وأيضاً ما توصل إليه (محمود عابدين ٢٠٠٠) حيث يرى أن نقص كثافة الفصل تؤدي إلى تدريس متقزم وإلى تفاعل أفضل بين المعلم والتلميذ ، وإلى إمكانية استخدام طرق متعددة في التدريس (٥٩ : ٢٧١) .

وقد قدم (مكتور كوربا ١٩٩٣ H. Correa) نموذجاً مبسطاً لسلوك المثالي للمعلم وعلاقته بتأثير كثافة الفصل على تحصيل التلاميذ واستخدم افتراضات النظرية الاقتصادية لدراسة سلوك المعلم ، وتوصل إلى أن متوسط التحصيل الطلابي يميل إلى التناقص مع زياد حجم الفصل (٧٩ : ١٢٩-١٣٥) .

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أنه في ظل زيادة كثافة الفصول ، واليوم المدرسي المنقوص ، يكون من الصعب على المدرسة العصرية تحقيق الهدف التنموي والتربوي المنشود، ولكن إذا استطاع المجتمع بكل فئاته وطوائفه أن يقلل من كثافة الفصول المتزايدة مع وجود معلمين أكفاء مزودين باتجاهات وممارسات تربوية حديثة ، يعملون في بيئة تربوية وإدارية مشجعة يمكن دعم قدرة التلاميذ على التفكير البناء ، والتعلم الذاتي ، والتفاعل الإيجابي ، والتنمية الشاملة ، والنقد الموضوعي وغير ذلك من الأمور التي نحن بحاجة ماسة إليها لتعاليم وتنمية قدرات أبنائنا.

والواقع أنه في مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية تتباين عدد المدارس ونسبتها التي تعمل بنظام الفترات على مدار اليوم الدراسي في السنوات الخمسة الأخيرة والجدول رقم (٢) يوضح ذلك

جدول رقم (٢)

يوضح نظام الفترات في المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية

في المدة من العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ حتى ٢٠٠٢/٢٠٠١ م (٦٣)

	يوم كامل	فترة صباحية	فترة ليلية مساوية	مدرسة تعمل فترتين	
١٩٩٨/٩٧	العدد	٤٩١	٤٩٤	٢٩	
	%	%٣٩,٦٩	%٣٩,٩٤	% ٢,٣٤	
١٩٩٩/٩٨	العدد	٤٩٢	٤٧١	٣٢	
	%	%٤٠,٣٣	%٣٨,٦١	%٢,٦٢	
٢٠٠٠/٩٩	العدد	٤٩٣	٤٧٩	٣٣	
	%	%٤٠,٦٤	%٣٩,٤٩	%٢,٧٢	
٢٠٠١/٢٠٠٠	العدد	٤٨٦	٤٩٥	٣١	
	%	%٤٠,١٧	%٤٠,٩١	%٢,٥٦	
٢٠٠٢/٢٠٠١	العدد	٤٨٢	٤٩١	٢٨	
	%	%٤٠,١٠	%٤٠,٨٥	%٢,٣٣	

يتضح من الجدول رقم (٢) أنه :

- بالنسبة للمدارس اليوم الكامل : أعلى نسبة من المدارس تعمل بهذا النظام كانت في العام الدراسي ١٩٩٠/٩١ حيث بلغت عدد المدارس ٤٩٣ مدرسة بنسبة ٤٠,٦٤% ، بينما كانت أقل نسبة في العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ فوهملت إلى ٤٩١ مدرسة بنسبة ٣٩,٦٩%.
- بالنسبة للمدارس التي تعمل في الفترة الصباحية : كانت أعلى نسبة في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ حيث بلغت عدد المدارس ٤٩٥ مدرسة بنسبة ٤٠,٩١% في حين كانت أقل نسبة في العام الدراسي ٢٠٠٠/٩٩ فكانت عدد المدارس ٤٧٩ مدرسة بنسبة ٣٩,٤٩%.
- بالنسبة للمدارس التي تعمل فترة مسائية ثقوية : كانت أكبر ما يمكن في العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨ حيث بلغ عدد المدارس ٢٢٥ مدرسة بنسبة ١٨,٤٤% في حين كانت أقل ما يمكن في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ فكان عدد المدارس ١٩٨ مدرسة بنسبة ١٦,٣٦% .
- بالنسبة للمدارس التي تعمل على فترتين في اليوم : أي أن جزءاً من المدرسة يعمل صباحاً والجزء الآخر يعمل فترة ثانية بعد الظهر فكانت أعلى نسبة في العام الدراسي ٢٠٠٠/٩٩ حيث بلغ عدد المدارس التي تعمل بهذا النظام ٣٣ مدرسة ابتدائية على مستوى محافظة الدقهلية بنسبة ٢,٧٢% في حين كانت أقل نسبة في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ فكان عدد المدارس ٢٨ مدرسة بنسبة ٢,٣٣% ، وهذه الأعداد والنسب في جميع الأحوال لا يستهان بها لأنها تؤثر بالسلب على شريحة عريضة من التلاميذ وخاصة في التحصيل الدراسي والأنشطة التربوية ، ويمكن استعراض مبنى المدرسة الابتدائية بمحافظة الدقهلية في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١ ، وكيفية وجود مدرسة أو أكثر به كما هو مبين بالجدول رقم (٣) :

جدول رقم (٣)

يوضح مبنى المدرسة الابتدائية وكيفية وجود مدرسة أو أكثر به في

محافظة الدقهلية في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١م (٥٢)

الإدارة	تعمل بمبناها منفردة		تعمل بمبناها مع مدارس أخرى		تعمل بغير مبناها		الجملة
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
شرق المنصورة	٢٦	٣٣,٣٧	٣٨	٤٩,٣٥	١٣	١٦,٨٨	٧٧
غرب المنصورة	٣٧	٤٦,٣٥	٣	٤,٠٠	لا	٨,٧٥	٤٠
مركزها	١٨	٢٦,٨٦	٣٠	٤٤,٧٨	١٩	٢٨,٣٦	٦٧

تابع جدول رقم (٣)

الجملة	تعمل بغير مبنائها		تعمل بمبنائها مع مدارس أخرى		تعمل بمبنائها منفردة		الإدارة
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
١٢١	١٤,٨٨	١٨	٤٠,٥٠	٤٩	٤٤,٦٢	٥٤	بلقــــــــــــس
٤٣	٩,٣	٤	٣٠,٢٣	١٣	٦٠,٤٧	٢٦	نــــــــــــبروه
٩٩	١٣,١٣	١٣	٣٧,٣٧	٣٧	٤٩,٥	٤٩	شــــــــــــربين
١٠٨	٢١,٣	٢٣	٥٤,٦٣	٥٩	٢٤,٠٧	٢٦	أــــــــــــجا
١٤٩	٢٠,٨٠	٣١	٣٨,٩٣	٥٨	٤٠,٢٧	٦٠	ميت شمــــــــــــر
٩٧	١١,٣٤	١١	٣٥,٠٥	٣٤	٥٣,٦١	٥٢	الســــــــــــنبلاوين
٤٥	١٥,٥٦	٧	٤٤,٤٤	٢٠	٤٠,٠٠	١٨	تــــــــــــمي الامديد
٧٩	٨,٨٦	٧	٤١,٧٧	٣٣	٤٩,٣٧	٣٩	فــــــــــــكرنس
٥٩	١٨,٦٥	١١	٢٨,٨١	١٧	٥٢,٥٤	٣١	مــــــــــــنية النصر
٣١	١٢,٩٠	٤	٢٥,٨١	٨	٦١,٢٩	١٩	بــــــــــــني عبيد
٢٠	٢٠,٠٠	٤	٣٠,٠٠	٦	٥٠,٠٠	١٠	ميت ســــــــــــلسيل
٢٣	٢١,٧٤	٥	٥٦,٥٢	١٣	٢١,٧٤	٥	الــــــــــــجمالية
٧٥	١٧,٣٣	١٣	٣٧,٣٣	٢٨	٤٥,٣٤	٣٤	الــــــــــــمنزلة
٢٩	٣٤,٤٨	١٠	٥١,٧٣	١٥	١٣,٧٩	٤	الــــــــــــمطرية
١٢٠٢	١٦,٦٤	٢٠٠	٤١,١٠	٤٩٤	٤٢,٢٦	٥٠٨	الــــــــــــجمالية

يتضح من الجدول رقم (٣) أنه في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١م يوجد (٥٠٨) مدرسة بنسبة ٤٢,٢٦% من إجمالي عدد المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية تعمل بمبنائها منفردة ، ومن ثم تعمل بنظام اليوم الكامل وأعلى نسبة في الإدارات التعليمية التي تعمل بهذا النظام هي إدارات بني عبيد ونبروه والسنبلاوين ومنية النصر وميت سلسيل وأقلها نسبة إدارة المطرية ، حيث إن معظم مدارسها تعمل بمبنائها مع مدارس أخرى.

ومن الملاحظ أنه يوجد عدد (٤٩٤) مدرسة ابتدائية بنسبة (٤١,١٠%) تعمل بمبنائها مع مدارس أخرى أي أنه تشترك مع هذه المدارس مدارس أخرى تعمل معها، إما مشتركة في نفس الوقت ونفس المباني ، أو تعمل معها مدارس أخرى بعد الظهور وهي نسبة كبيرة وكانت أعلى نسبة من المدارس تعمل بهذه الطريقة في إدارات الجمالية ولجا والمطرية حيث أن نسبتها تزيد

عن ٥٠% من إجمالي عدد المدارس في الإدارة، وهذه المدارس المحملة على المدارس الأصلية تحتاج إلى مباني مدرسية تستوعبها حتى تعمل بنظام وكفاءة وتفعيل دور الأنشطة للتربية.

كما يوجد عدد (٢٠٠) مدرسة ابتدائية على مستوى محافظة الدقهلية بنسبة (١٦,٦٤%) من إجمالي عدد المدارس الابتدائية تعمل في غير مبناها، أي أن المبنى الذي تستخدمه المدرسة ليس ملائماً للتربية والتعليم، ومن ثم قد يكون غير معد أصلاً ليكون مدرسة، واتضح أن أعلى نسبة من المدارس التي تعمل في غير مبناها في إدارات المطرية، حيث بلغت نسبتها ٣٤,٤٨% وطلخا ٢٨,٣٦%.

مما سبق يتضح أن محافظة الدقهلية تحتاج لاستكمال المباني المدرسية في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١ فقط إلى (٦٩٤) مبنى لمدرسة ابتدائية للتغلب على تعدد الفترات وسد العجز في عدد المباني المدرسية بدلاً من المباني التي لا تملكها وزارة التربية والتعليم وتستخدمها كمدراس، هذا على الرغم من زيادة الكثافة داخل الفصول والتي تحتاج بدورها إلى مباني مدرسية وفصول لمواجهة هذه الزيادة.

ويمكن توضيح عدد المواليد والزيادة الطبيعية، وعدد الفصول اللازمة لاستيعابهم بإدارات التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ كما هو مبين بجداول رقم (٤) :

جدول رقم (٤)

يوضح عدد المواليد والزيادة الطبيعية بإدارات التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية في عام

١٩٩٦م وعدد الفصول اللازمة لاستيعابهم في عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م (١٦)

ملاحظات	المعز في عدد الفصول	عدد الفصول المتاحة للقبول في الصف الأول	عدد الفصول اللزّمة	عدد مواليد عام ١٩٩٦ المتوقع قبولهم في الصف الأول الابتدائي عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢	الإدارة
على إجمالي الكثافة للصف الأول الابتدائي (٣٠) تلميذاً في الفصل	١١٧	٢٣٢	٣٤٩	١٠٤٧٠	غرب المنصورة
	١٠٩	٢١٢	٣٢١	٩٦٠٦	شرق المنصورة
	٨٧	٢١٥	٣٠٢	٩٠٣٤	أجسا
	١٨١	٢٩٢	٤٧٣	١٤١٧٥	ميت غمر
	١٢٨	١٩٩	٣٢٧	٩٧٨٥	السنبلاوين
	٣٣	٧٦	١٠٩	٣٢٧٢	نسي الاميد
	٧٣	١٤٩	٢٢٢	٦٦٤٣	دكرنس
	٦١	١١٤	١٧٥	٥٢٤٠	منية النصر

تابع جدول رقم (٤)

الإدارة	عدد مواليد عام ١٩٩٦ المتوقع قبولهم في الصف الأول الابتدائي عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣	عدد الفصول اللازمة	عدد الفصول المتاحة للفصول في الصف الأول	العجز في عدد الفصول	ملاحظات
المنزلة	٦٤٦١	٢١٦	١٤٠	٧٦	
الجمالية	٢٨٧٣	٩٦	٤٥	٥١	
موت سلسيل	١٤١٧	٤٨	٣١	١٧	
المنطرية	٣٠٦٩	١٠٣	٦٠	٤٣	
شربين	٧٣٣٢	٢٤٥	١٨٢	٦٣	
بلقاس	٩٣٠٤	٣١١	٢١٧	٩٤	
طنطا	٦٨١٦	٢٢٨	١٥٠	٧٨	
نبروه	٤٨٢٤	١٦١	٩٠	٧١	
بنى عبيد	٢٣٤٢	٧٨	٥٤	٢٤	
الجميلة	١١٢٦٦٣	٣٧٦٤	٢٤٥٨	١٣٠٦	

- عدد فصول الصف الأول بالمعاهد الأزهرية بالدقهلية (٣٧٠) فصلا .

- عدد فصول لصف الأول بالمدارس الخاصة بالدقهلية (٤٤) فصلا .

يتضح من الجدول رقم (٤) أن عدد المواليد لعام ١٩٩٦ والمتوقع قبولهم في الصف الأول الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٢ (١١٢٦٦٣) طفلا يحتاجون (٣٧٦٤) فصلا ، بينما نجد أنه طبقا لإحصاءات مديرية التربية والتعليم بالدقهلية والواقع الفعلي لعدد الفصول المتاحة لاستيعابهم (٢٤٥٨) فصلا .

أى أن هناك عجزا مقداره (١٣٠٦) فصلا في الصف الأول الابتدائي فقط ، وإذا حذفنا من هذا العدد (٤١٤) فصلا يمثلون (٣٧٠) فصلا في المعاهد الأزهرية الابتدائية ، (٤٤) فصلا في المدارس الابتدائية الخاصة فيصبح العجز في المدارس الحكومية الابتدائية (٨٩٢) فصلا ، وإذا لم يتوفر هذا العدد بالبناء فمبوف يؤثر على المباني المدرسية الحالية والتي ستضطر الى مواجهة هذه الزيادة بزيادة كثافة الفصول أو بتعدد الفترات الدراسية في المدارس الابتدائية مما يؤثر سلبا على قدرة المدرسة على القيام بدورها كاملا علميا وعلميا سواء في تنفيذ الأنشطة التربوية المختلفة أو تجويد التحصيل الدراسي داخل الفصل.

فقد أشارت دراسة للأمم المتحدة عام ١٩٩٨ أن معدل الزيادة في أعداد الأطفال الذين هم في من المدرسة الابتدائية يبلغ في المتوسط ٣,٢% سنوياً ، بينما تقف الزيادة في معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي عند ٢,٢% سنوياً . (٩٤) ويمكن استعراض عدد المواليد وعدد الفصول اللازمة لاستيعابهم وكذا عدد الفصول اللازمة لمواجهة عودة الفصل السادس الابتدائي كما في الجدول التالي .

جدول رقم (٥)

يوضح عدد الفصول اللازم توفيرها لسد العجز نتيجة زيادة عدد المواليد

وبذلك عودة الصف السادس الابتدائي في محافظة الدقهلية (٥٢)

سنة الميلاد	عدد المواليد	علم الالتحاق بالمدرسة	عدد الفصول اللازمة لاستيعاب في الصف الأول	عدد الفصول المتلحة (القطعة)	العجز والفصول المطلوبة لتوفيرها للاستيعاب	عدد الفصول المطلوبة لمواجهة عودة الصف السادس
١٩٩٦	١١٢٦٦٣	٢٠٠٢	٣٧٥٦	٢٤٥٨	١٣٠٦	—
١٩٩٧	١١٤٣٤١	٢٠٠٣	٣٨١٢		٥٦٠	—
١٩٩٨	١٢٥٨٨٣	٢٠٠٤	٤١٩٧		٣٥٠	٢٤٥٧
١٩٩٩	١١٥٦٨٩	٢٠٠٥	٣٨٥٧		١١٠	العجز السابق
٢٠٠٠	١١٩٥١٠	٢٠٠٦	٣٩٨٤		١٢٨٠	٤٩٠
٢٠٠١	١٢١٢٨٣	٢٠٠٧	٤٠٤٣		٦٠٠	نفس العدد السابق
المجموع				٢٤٥٨	١٤٩٦	٢٥٠٦

من الجدول رقم (٥) يتضح أن محافظة الدقهلية تحتاج في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٢ إلى توفير (١٣٠٦) فصلاً دراسياً لاستيعاب التلاميذ الجدد في الصف الأول الابتدائي نتيجة الزيادة السكانية كما يتطلب في العام الدراسي التالي ٢٠٠٤/٢٠٠٣ إلى (٥٦) فصلاً زيادة على عدد للفصول السابق ، وفي العام الدراسي الذي يليه ٢٠٠٥/٢٠٠٤ يعود الصف السادس الابتدائي طبقاً للقانون رقم (٢٣) لسنة ١٩٩٩ مما يستلزم توفير عدد (٢٤٥٧) فصلاً بالإضافة للفصول اللازمة لمواجهة الزيادة السكانية في هذا العام ، ولتتاحتاج إلى (٣٥) فصلاً تزداد في العام الدراسي التالي ٢٠٠٦/٢٠٠٥ بمقدار (٩) فصلاً ، ثم في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦ تحتاج إلى عدد (١٠٩) فصلاً لمواجهة الزيادة السكانية وعدد (٤٢) فصلاً لمواجهة زيادة عدد تلاميذ الصف السادس في هذا العام. وفي العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ تحتاج إلى عدد (٥١) فصلاً

لمواجهة الزيادة السكانية ، وبظل العدد السابق للصف المسار أى أن الزيادة المطلوبة في عدد الفصول مستمرة عاماً بعد آخر وهي زيادة ليست بالقليلة مما يستلزم معه مواجهة حقيقية لهذه المشكلة حيث أن محافظة الدقهلية ستحتاج في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ إلى توفير (١٤٩٦) فصلاً لمواجهة الاستيعاب الكامل للأطفال في الصف الأول الابتدائي ، هذا بالإضافة لعدد الفصول المتاحة حالياً وهو (٢٤٥٨) فصلاً، وكذلك توفير عدد (٢٥٠٦) فصلاً لمواجهة عودة الصف للمدارس الابتدائي. وإذا لم يتوافر هذا العدد من الفصول والمدارس لأن يكون هناك سبيل إلا زيادة كثافة الفصول ، وزيادة عدد المدارس التي تعمل بنظم تعدد الفترات الدراسية مما يعود بالسلب على النظام التعليمي وال تربوي، حيث يقلل من كفاءة المدارس للقيام بدورها الذي ينتظره منها المجتمع، وهو الدور التربوي بالدرجة الأولى ففي ظل زيادة كثافة الفصول، واليوم الدراسي المنقوص لا يمكن أن يتحقق الهدف التتويج والتربوي الواجب أن تقوم به المدرسة العصرية.

٥- النشاط المدرسي ومدى حاجته للأبنية المدرسية:

يعرف الفهد النشاط بأنه أحد العناصر المهمة في بناء شخصية الطلاب وتنمية وصقل مواهبهم، وأن كثيراً من الأهداف لا يمكن تحقيقها إلا من خلال النشاط الطلابي سواء دخل الفصل أو خارجه وكذلك داخل المدرسة أو خارجها (٤٤ : ١٠٣)

يرى (ميشيل كابون ١٩٦٩ Michael Capone) أن النشاط المدرسي جزء من منهج المدرسة الحديثة ، فهو يساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأصاليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم والمشاركة في التنمية الشاملة، كما أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمي وهم يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم. (٧٥ : ٣٦٦٥)

وتقول (جلين بروكنو ١٩٧١ Prochnow Glenn) إن الطلاب المشاركين في برامج النشاط يتمتعون بروح قيادية ، وثبات تفعاقي وتفاعل اجتماعي ، وبذلك يكونون أكثر ثقة في أنفسهم، وأكثر إيجابية في علاقاتهم مع الآخرين، ويمتلكون القدرة على اتخاذ القرار المناسب. (٩١ : ١٢٦٣)

وتعد فكرة امتلاك المدرسة رؤية مستقبلية فكرة حديثة العهد في مجال التخطيط المدرسي فرضتها الظروف الحالية ، حيث يركز التوجه الاستراتيجي في بناء المدارس على قدرتها الأساسية لما تقوم به من أنشطة دون التورط في تفاصيل قد تتغير بفعل المتغيرات التي توجد في البيئة المحيطة (٨٠ : ٣ - ١٥)

ويقول (حسين كامل بهاء الدين ١٩٩٧) إن الاهتمام بالأنشطة يرجع إلى أن المدرسة ليست مكانا للتعليم فحسب ، ولكنها مؤسسة تربية أيضا، فقد مرّ زمن طويل كان السائد فيه أن المدرسة مصفولة عن تعليم الأطفال في حين ماتت الأنشطة التربوية ، ولعله قد آن الأوان لأن نعيد إليها الحياة ، فلا بد لكل مدرسة من ملعب يزاوِل فيه التلاميذ الرياضة ، ولا بد لكل مدرسة من معمل يمارس فيه أبناؤنا التجربة بأيديهم وبأنفسهم ، ومن مكتبة تعودهم أن يذهبوا إليها ، وأن يفكروا وأن يبحثوا ، وأن تكون المدرسة مؤسسة لرعاية مجالات النشاط والهوايات التي تنمي مواهبهم، وتمكنهم من التفوق والإبداع (٣٨ : ١٢٠ - ١٢٤) فالأنشطة التربوية جزء أساسي في تكوين الإنسان.

وحينما ألقتنا الأنشطة التربوية في مدارسنا، وتعايشنا مع الحفظ والتلقين ساعدنا في برمجته الطفل على تلقي المعلومات فقط دون أن يناقش أو يحل أو يجاور ، فالأنشطة التربوية هي المصل للمضاد للتطرف ، فعلى سبيل المثال الأنشطة الرياضية يجب الاهتمام بها كأحد الأنشطة الأساسية باعتبارها من أهم المقومات وأبرز الركائز في تدعيم قدرات الإنسان البدنية والنفسية والفكرية ، وتطعيمها باعتبارها قسمة تربية كبيرة تنمي قيم المنافسة وقوة الاحتمال والجلد والشجاعة والجرأة ، والمبادرة ، والافتحام والصبر ، والإصرار ، والمثابرة والتعاون والعمل الجماعي ، والالتزام والولاء .

ويؤكد (إدوارد سميث ١٩٦٦ Edward smith) أن النشاط الذي يمارسه الطلاب داخل المدرسة وخارج الفصل الدراسي جزء متكامل مع المنهج المدرسي ، فإبرامج النشاط تعطي فرصا للطلاب لإثراء ميولهم وإثارة دافعيّتهم. (٩٢ : ٥٨٨) غير أن معنى كلمة نشاط تشير إلى إبراز أهمية الفرد المتعلم ، وفعاليّته في المواقف التعليمية التي يتعرض لها داخل الصف الدراسي أو داخل المدرسة أو خارجها . وهذه الفعالية تسهم في إكساب المتعلم خبرات جديدة لأنها تتبع من دوافعه وحاجاته ، وهذا معناه أن، " كلمة نشاط قد اتسع استخدامها في عملية التعليم بسبب ظهور المنهج بمفهوم جديد". (٣ : ٣٧)

ويحتاج النشاط إلى تمويل مادي لتوفير المواد الخام ، والأجهزة والأدوات والنماذج، وقد يكون هذا التمويل من جانب المدرسة أو مشاركة بينها وبين الطلاب المشتركين في النشاط ، أو من حصيلة صندوق مجالس الآباء أو من معونات خارجية، المهم أن الإمكانيات تعد بعدا أساسيا في تشكيل النشاط وممارسته واتساعه أو ضيقه أو تلاقحه من خريطة العمل التربوي بالمدرسة (٤٠ : ٣١)

ومعرفة المشكلات التي تواجه ممارسة المناشط أمر ضروري وأساسي لتذليلها ومعرفة السبل لمواجهتها، وخلق رأى عام بين المهتمين بالتعليم والمناشط وبين المعلمين يسهم في تحسين هذه المناشط وتحديثها تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وتوظيفا.

وينكر (رشدي لبيب ١٩٨٣) أن من أهم هذه المشكلات (٤٣ : ٢٥٤ - ٢٥٦) :

- عدم الإيمان الحقيقي بقيمة المناشط وأهميتها ويتمثل ذلك في أن كليات التربية لا تتضمن برامجها إعداداً حقيقياً للمعلم لممارسة المناشط بأنواعها ، ممارسة تتصل بالمناهج الدراسية ، وهي في ذلك تكفي ببعض المحاضرات التي قد تشير إلى أهمية النشاط بغض النظر عن إكساب هؤلاء الطلاب المعلمين مهارات فعلية لتنظيم المناشط وزيادتها وتوجيهها ، والمسؤولون في وزارات التربية والتعليم المهتمون بتخطيط التعليم وبرامجه والإشراف الفني لا يبذلون جهداً حقيقياً في وضع المناشط موضعها الصحيح من الخطة الدراسية ، أو توفير الإمكانات المناسبة لممارستها أو تدريب المعلمين لممارسة هذه المناشط ، وكل ذلك يؤثر بدوره على درجة إيمان المعلمين بالمناشط المدرسية ويؤكد عدم الإيمان بالمناشط والنظرة السائدة بين الآباء والتي ترى فيها تسلية ولهاو يضيع الوقت ويبدد جهود الفصل الدراسي.
- عدم توفير الإمكانات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات المناشط فالإمكانات قاصرة عن توفير الظروف اللازمة لممارسة المناشط ، فالأبنية المدرسية ضيقة وميزانيات النشاط ضئيلة ، ونظام الفترتين في بعض المدارس لا يسمح بالوقت اللازم لممارسة النشاط.
- عدم قدرة المعلمين على تنظيم المناشط وزيادتها وهذا القصور يرجع إلى انشغال المعلمين بجداول دراسية كبيرة وافتقارهم للمهارات اللازمة لممارسة النشاط وتوجيهه ، وعدم إعدادهم فسي كلياتهم التربوية إعداداً يسمح لهم بمعرفة أبعاد النشاط ودوره والمهارات اللازمة لممارسته.
- ومن أهم العوائق التي تعترض الأنشطة وتبعدها عن تحقيق أهدافها: - (٣٥ : ٤٤٧) :
- عدم توافر الوقت والمكان لدى الطلاب لممارسة النشاط لازدواج المدارس على نفسها والعمل بالمدرسة لفترتين أو ثلاث فترات فلا تكفي الفرصة التي تخلق فيها المدرسة من الدراسة ليمارس الطلاب نشاطهم فيها.
- عدم تعاون مدرسي المدرسة وقائدهم في وجهات النظر إلى النشاط المدرسي واهتمامهم الزائد بالجانب المعرفي .

- عدم تعاون مدير المدرسة وفهمه الخاطئ للنشاط على اعتبار أنه عمل تروحي منفصل عن المنهج أو أنه إهدار لوقت الطلاب ومضيعة للوقت.
 - معارضة بعض أولياء الأمور لممارسة أبنائهم النشاط المدرسي على اعتبار أنه يعطلهم عن تحصيل المعلومات.
 - نظلم الامتحانات والاهتمام بها اهتماماً مبالغاً فيه ساعد على تقليص النشاط، ووضعها من الناحية العملية في مرتبة متأخرة من الأهمية . (٤٧ : ٢٠٥)
- وعلى ذلك يمكن استعراض بعض نماذج من الأنشطة التربوية التي تحتاج إلى المباني المدرسية لتنفيذها وهي على النحو التالي :
- ١ - النشاط الرياضي .. بتشكيل الفرق وإقامة المباريات والبطولات الرسمية وتنظيم المهرجانات ، والتدريب الرياضي (كرة القدم - تنس الطاولة - كرة طائرة - كرة سلة - ألعاب قوى ... الخ) وكل هذه الألعاب وغيرها من الألعاب المطلوبة لبناء الجسم مطلوب لها أماكن خاصة بها وملاعب يجب أن تتوفر في البناء المدرسي.
 - ٢ - النشاط التشكيلي .. ويتم بتشكيل فرق الكشافة لدراسة الظواهر الطبيعية والاستفادة منها وإقامة المخيمات الكشفية ، وعقد دورات الكشافة والمرشدات في الدفاع المدني والإسعافات الأولية ، والتدريب على دراسة البيئة المحلية ، وتربية الدواجن وطيور الزينة والأسماك ، وتحتاج هذه الأنشطة لأماكن مجهزة وأبنية مخصصة وفراغات داخل فناء المدرسة.
 - ٣ - النشاط الفني .. كقيام التلاميذ بأعمال الفن التشكيلي كالرسم والتصوير والتصميم والزخرفة والخزف والتطريز وأعمال الخشب والمعادن والنسيج والطباعة وهذه الأنشطة تحتاج إلى مراسم ومعامل وقاعات للتثقيف.
 - ٤ - النشاطات الموسيقية والأشيد والمصرح .. لتنمية التنوع الفني والمواهب الفردية لدى التلاميذ ويتم عن طريق تكوين الفرق الموسيقية بالمدرسة وتشكيل فرق مسرحية تمارس نشاطها على المسرح المدرسي المعد لذلك والذي تفخر إليه معظم مدارسنا ، والتعرف على الآلات الموسيقية المختلفة والتدريب عليها إن أمكن حسب ميول واتجاهات الطلاب.
 - ٥ - النشاطات العلمية .. بتشجيع التلاميذ على صناعة الأجهزة العملية البسيطة وإجراء التجارب المتعلقة بالمنامج ، ومتابعة الاختراعات الجديدة ، وإنتاج بعض الوسائل التعليمية

البسيطة التي تسيد في العملية التعليمية ونشر الثقافة العلمية عن طريق الندوات والمحاضرات والأعلام العلمية وإقامة المعارض والمتاحف، ومن ثم لا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا توافرت الإمكانيات اللازمة في المبنى المدرسي من معامل وحجرة لاجتماع الأعضاء ليخططوا أعمالهم ويمارسوا نشاطهم.

٦ - النشاط الثقافي .. وهدفها رفع المستوى الثقافي لأعضاء الجماعة الثقافية وإثارة حماسهم للقراءة والبحث في الكتب ، والتدريب على كيفية المناقشة وحل المشكلات والتأليف والترجمة والتلخيص وعمل مجلات الحائط وتنظيم المسابقات.

٧ - النشاط الاجتماعي وخدمة البيئة .. وهذا يحتاج من التلاميذ أن يتفاعلوا مع البيئة المحلية عن طريق المشاركة الفعالة في عمليات التشجير والظافة إلى جانب المساهمة في مكافحة العادات والأمراض الاجتماعية ، وتشكيل جماعات طلابية كاصدقاء الشرطة ، والهلال الأحمر ، وتنمية الاتجاه التعاوني لدى التلاميذ بتكوين جمعيات تعاونية مدرسية يشاركون في إدارتها والعمل بها ، ولكي يتحقق ذلك يلزم توافر حدائق خاصة بالمدرسة ومبنى مخصصاً للجمعية التعاونية.

كما أن هناك أنشطة أخرى يمكن ممارستها داخل المدرسة وخارجها إذا توافرت لها المقومات الأساسية من مبان وأبنية وأماكن تمارس فيها بشكل فعال ومنها (٥٨ : ١٠٦-١٥١)

- نادي الجمعيات المدرسية (جمعية التصوير الضوئي - جمعية الصحافة - جمعية إنتاج الوسائل التعليمية - جمعية إصلاح معدات المدرسة .. الخ)

- نادي اللغة العربية والجماعة الأدبية والخطابة
- الإذاعة المدرسية
- جماعة الصحافة للمدرسية والأخبار
- جماعة التمثيل
- جماعة التربية الخلقية
- جماعة التربية الجمالية
- جماعة المتاحف والمعارض
- للجماعات الدينية
- جماعة الحفلات المدرسية
- الجماعة الصحية
- جماعة العلوم والتحنيط
- جماعة المكتبة
- جماعة التدبير المنزلي
- جماعة المراسلات
- جماعة الكشافة والمرشدات
- جماعة الهوايات
- الجماعة التاريخية والجغرافية
- معسكرات العمل
- جماعة الفناء والحديقة.

٦- الوضع العام للأبنية التعليمية :

(١) الوضع العام للأبنية التعليمية قبل إنشاء هيئة الأبنية وفروعها وزلازل ١٩٩٢م
(٢ : ٣٣ - ٣٧)

لقد أنشئت مؤسسة للأبنية التعليمية بموجب القانون رقم ٣٤٣ الصادر في ديسمبر عام ١٩٥٢م، ووكل إليها إنشاء دور العلم على أن يكون تمويل المؤسسة بقروض من الأموال المتوفرة لدى مختلف الجهات الحكومية ، والهيئات كمصلحة التأمين والإذخار وهيئة البريد، وأن تقوم وزارة التربية والتعليم بمداد قيمة أبنية التعليم إلى المؤسسة على عشرين عاما، وقد قامت المؤسسة من جانبها بثورة من الإنشاء والتعمير وأنشأت منذ بدأ عملها عام ١٩٥٤ حتى ١٩٥٧ ٨٥١ مدرسة .

وفي عام ١٩٥٨ تم تعديل اسم المؤسسة بالقرار الجمهوري رقم ٨١١ إلى مؤسسة الأبنية العالمة وعهد إليها إنشاء الأبنية العالمة إلى جانب أبنية التعليم ، وقد وصلت جملة المباني التي أنشأتها حتى عام ١٩٦٠/٥٩ (١٠٥٨) مدرسة مرحلة أولى، و(٩٤) مدرسة للتعليم العام والفني و(١٦٢) مبنى خاص بجامعة القاهرة ، و(١٨) مبنى خاص بجامعة عين شمس ، و(١٤) مبنى خاص بجامعة الإسكندرية ، و(١٠) مباني لجامعة أسيوط ، وخلال الفترة من ١٩٦١/٦٠ حتى ١٩٦٤/٦٣ أنشأت المؤسسة ٥٦٧ مدرسة مرحلة أولى، و٤٦ مدرسة للتعليم الفني، و(٢٦) مبنى لجامعة القاهرة و(٢٤) مبنى لجامعة عين شمس ، و(٨) مباني لجامعة الإسكندرية .

وكان لابد للتطور الهائل في بنية الحياة الاجتماعية أن يوليه تطور آخر في أهداف التعليم وفلسفته ومحتواه، ولكي تؤدي عملية التعليم في هذا الإطار بصورة جيدة، لابد أن تتوافر في هذه الأبنية المدرسية للقائمة المواصفات الملائمة والمرافق اللازمة لممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية سواء كان ذلك داخل حجرات الدراسة أو خارجها ، ولابد أيضا من أن يتوافر العدد الكافي من المباني المدرسية.

وبالنسبة لأحوال المباني المدرسية، فمن استقراء ولقح المباني التعليمية قبيل إنشاء هيئة الأبنية التعليمية وفروعها في محافظات مصر المختلفة وفقا لإحصاء ١٩٨٥/٨٤ نجد الحقائق التالية : (٦٣) .

١ - من حيث الغرض من تشييد المبنى : فمن المعلوم أن للمبنى المدرسي مقومات خاصة تمكنه من أداء الوظيفة المنوطة به ، إلا أنه نظرا لعدم توافر العدد الكافي من هذه المباني،

يتم استئجار مبان أخرى قد تكون أعدت كمنازل وهي عادة لا تتوافر فيها الشروط التي تجعلها صالحة تريبوا.

وتشير الإحصاءات إلى أن التعليم الابتدائي به أكبر نسبة من المباني المشيدة لأغراض غير تعليمية حيث تبلغ (٢٢,٥%) من جملة المباني في هذا التعليم ، وتنخفض النسبة المئوية للمباني المشيدة لأغراض غير تعليمية، في المراحل الأخرى ، حيث تبلغ هذه النسبة في التعليم الإعدادي (٩%) وفي الثانوي (٧%).

٢ - من حيث الصلاحية : إذا كان هناك عجز في أعداد المدرس فهذا ليس فقط المشكلة ، ولكن المشكلة تتمثل في عدم صلاحية المباني في معظم المدارس ومن الأمثلة على ذلك :
- في التعليم الابتدائي حيث تبلغ نسبة المباني الصالحة (٥٩%) ، أما تلك التي تحتاج إلى إصلاح فهي (٣٠,٥%) أي ٢٧٨٩ مدرسة ، وهناك (١٠,٥%) أي ٩٥٩ مدرسة آيلة للسقوط وتحتاج إلى إحتلال.

- في التعليم الإعدادي : نسبة المدرس الصالحة هي ٦٨% والتي تحتاج إلى إصلاح ٢٨,٥% (٦٤٤) مدرسة ، والآيلة للسقوط ٣,٥% (٧٢ مدرسة)

- وفي التعليم الثانوي العام : تبلغ نسبة المباني الصالحة ٧٨,٥% والتي تحتاج لإصلاح ٢٠% (٩٤ مدرسة) أما الآيلة للسقوط فهي ١,٥% (٧ مدارس) هذا بخلاف مدارس لتعليم الفني ،

٣ - بالنسبة للمرافق : تمثل المرافق الموجودة بأى مدرسة عنصرا هاما من نجاح العملية التعليمية ، حيث أن تلبية المبني المدرسي لوظيفته يعتمد بدرجة كبيرة على ما يتوافر فيه من مرافق ومدى إمداده بالمياه والكهرباء والمرافق الصحية.

- فيما يتعلق بالكهرباء : تبين الإحصاءات أن هناك (٣٦٣٣) مبنى مدرسي بالتعليم الابتدائي، لم يصل إليها التيار الكهربائي حتى عام ١٩٨٥/٨٤ بنسبة ٢٩% من جملة المباني المدرسية، بينما في التعليم الإعدادي تبلغ نسبة المباني المزودة بالكهرباء به ٨٥,٥% ، ويوجد به (٣٢٤) مدرسة ينقصها الكهرباء بنسبة ١٤,٥% من جملة مبانيه ، ولكن غالبية مباني التعليم الثانوي مزودة بالتيار الكهربائي فهي لا تقل عن ٩٥%.

- فيما يتعلق بتوفير مياه الشرب ومصدرها : فلن الإحصائيات تبين أن مباني التعليم الثانوي جميعها تتوافر فيها مياه الشرب من مصدر صالح . أما التعليم الابتدائي فلن هناك (٧٢١)

مبنى مدرسيا من مباني تصلها المياه من مصدر غير صالح بنسبة ٨% من جملة مبانيه، في حين، أن (٦٦٣٨) مبنى تصلها المياه من مرفق المياه بنسبة ٧٢,٥% ويأتي المباني وعددها (١٨١١) مبنى تصلها المياه من مصدر صالح. وفي التعليم الإعدادي يبلغ عدد المباني التي تصلها المياه من مرفق المياه (٢٠٠٨) مبنى بنسبة ٨٩% من جملة مبانيه، في حين أن هناك (١٦٢) مبنى تصلها المياه من مصدر صالح بنسبة ٧,٣ %، والمباني الباقية وعددها (٨٣) مبنى تصلها المياه من مصدر غير صالح.

من حيث المرافق الصحية : تشير الإحصاءات أن التعليم الابتدائي لا توجد مرافق صحية في (٣٣٥) مدرسة به بنسبة ٣,٥% من جملة مبانيه ، كما أن (٣٧٧) مبنى بالتعليم الابتدائي لا تصلح مرافقه بنسبة ١٥% ، ويوجد ٦٠ مبنى بالتعليم الإعدادي ليست بها مرافق بنسبة ٢,٦% ، كما يوجد (١٧٣) مبنى مدرسي للمرافق الصحية بها غير صالحة بنسبة ٧,٧% . والتعليم الثانوي نجد ٤ مبان مدرسية تخلو من المرافق الصحية ، و٣٣ مدرسة مرافقها غير صالحة ، وفي التعليم الصناعي هناك مدرسة واحدة تخلو من المرافق ، و٦ مبان مرافقها الصحية غير صالحة ، أما في التعليم التجاري فهو أسوأ حالا إذ به ١٩ مدرسة خالية تماما من هذه المرافق ، ٧٩ مدرسة مرافقها غير صالحة ، أي بنسبة ٢٥,٧% من جملة مبانيه ، أما بالنسبة لعدد الأبنية التعليمية ، فإنه مع ازدياد عدد السكان وازدياد عدد التلاميذ زاد الضغط على المباني المدرسية ، والجدول التالي يوضح عدد الأبنية التعليمية للمدارس الرسمية والخاصة في مراحل التعليم العام والأبنية المختلفة في محافظة الدقهلية .

جدول رقم (۶)

بوضوح عدد الأبنية التعليمية للمدارس الرسمية والخاصة في محافظة الدقهلية (٢٠٤ - ٢٠٥)

١٠٨٦	جبل
-	ثقوي تجاري • سنوات
٣٨	ثقوي تجاري ٣ سنوات
-	ثقوي زراعي • سنوات
٧	ثقوي زراعي ٣ سنوات
-	ثقوي صناعي • سنوات
١٠	ثقوي صناعي ٣ سنوات
٥٣	ثقوي صناعي
٢١٤	إحصائي
٧٦٤	لغوي
العدد	نوع التعليم

وعلى الرغم من زيادة بناء المدارس ، إلا أن هذه الزيادة كانت دون المستوى المطلوب، ولم تنجح في تنفيذ الخطة التي رسمتها الوزارة لزيادة الأبنية التعليمية، وقد أسهم في ذلك بيروقراطية الجهاز الإداري المكلف بعملية البناء، وقلة الاعتمادات المالية المخصصة من قبل الحكومة ، وضعف الجهود الذاتية من قبل القادرين من أبناء الوطن على وجه الخصوص، مما ضاعف من حدة الميؤب للتي تشوب العملية التعليمية بسبب زيادة كثافة للفصول .

إن التعليم المصري بكل إنجازاته ونموه وبكل صوره النظامية التي نراه عليها شابهة بعض مشكلات منها :

١- أن نسبة لا يستهان بها من الأطفال ظلوا خارج التعليم الابتدائي ، كذلك فإن نسبة لا يستهان بها من الأطفال ما تكاد تلتحق بالمدرسة حتى ترسب أو تنسرب ، لأن الظروف البيئية والاجتماعية واتجاه عدد كبير من هؤلاء إلى العمل يحول بينها وبين الاستمرار في التعليم بنجاح ووفقا للنشرة الإحصائية للجهاز المركزي للتنظيم والإدارة في أكتوبر ١٩٨٦، فإن حجم التنسرب من التعليم الأساسي لعام ١٩٨٤/٨٣ مئوي (٢٧٦.٢٢٠ طفلا) بنسبة ٢٥,١% من إجمالي الأطفال في من الإلزام بمصر في هذا العام. (٥ : ٢٢)

٢- تردداد عاما بعد عام معاناة أولياء أمور الأطفال المزمين من إلحاق أطفالهم بالصف الأول من مرحلة الإلزام بالمدارس الابتدائية بسبب ما يلاقونه من صعوبات وما يواجهون من مشكلات في إيجاد أماكن لأبنائهم في المؤسسات التعليمية بأوضاعها القائمة، وخاصة في عواصم المدن الكبيرة حيث الكثافة السكانية التي تتجاوز طاقة المرافق ومنها المدارس، ويتضح ذلك جليا من خلال استقرار واقع القبول في المدارس الابتدائية على النحو التالي : (٦٣).

(أ) توضح البيانات الإحصائية لوزارة التربية والتعليم عن العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦ أن عدد فصول الصف الأول بالمدارس الابتدائية على اختلاف أنواعها (رسمي- خاص بمصرفوات - لغات رسمية - لغات خاصة بمصرفوات) تبلغ (٢٦٨٩٤) فصلا تضم (١,٢٦٥,٨٨٦) تلميذا وتلميذة، منها (١٥٤٨) فصلا في المدارس الخاصة ذات المصروفات- العربية واللغات- مما يعني أن التعليم الخاص يتحمل مسؤولية تعليم نحو (٥,٥%) من عدد المزمين المقبولين حيث تضم مدارسه (٦٩٦٤٣) تلميذا وتلميذة..

(ب) كما توضح هذه البيانات أيضا أن عدد الأطفال المزمين في عام ١٩٨٧/٨٦ (١,٢٦٧,٠٠٠) تقريبا، وهو ما يعني أنه قد تم قبول نحو (٩٥,٨%) من هؤلاء المزمين في المدارس المختلفة

(رسمي وخلص ولغات) يضاف إلى ذلك ما قبلته المعاهد الأزهرية، ويقدر بنحو (٤٣,٢٠٠) تلميذاً ومعنى أن النسبة ٩٥,٨% مع أن أعداد المقبولين بألصف الأول تتجاوز أرقام المزمين، هو قبول بعض الأطفال بالمدارس للخاصة والرسمية والأزهرية دون من السادسة من خلال لجوء بعض المحافظات إلى النزول بمن القبول للاستفادة من الأماكن المتاحة بالمدارس الابتدائية في حدود الكثافة المقررة، ودون زيادة في أعباء التكلفة على الدولة، ويبدو هذا واضحاً في المحافظات النقية التي تقل فيها الكثافة السكانية بدرجة واضحة.

(ج) تعدد فترات الدراسة اليومية حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية الرسمية التي تعمل بنظام اليوم المدرسي المنقوص (فترة صباحية أو مساءية أو ثلاثة) (٨٧٧٢) مدرسة من مجموع المدارس الرسمية البالغ قدره (١٢٩٦٥) مدرسة أي بنسبة (٦٧,٧%) هذا بالإضافة إلى تطبيق الفترة لثلاثة لعدد من المدارس بسبب عدم إنجاز خطة الوزارة في التوسع في الأبنية التعليمية بالكفاءة المطلوبة. (٢: ٤٢-٤٣)

(د) ازدحمت الفصول بالتلاميذ، وبخاصة في العواصم والمدن الكبيرة، فوق الكثافة والمقبولة، فقد وصل معدل كثافة فصول الصف الأول الابتدائي في بعض الإدارات التعليمية من ٥٢ إلى ٥٤ تلميذاً، ووصل في بعض الأحيان لأكثر من ٦٠ تلميذاً في المدارس الرسمية بالذات، مما يؤثر صعوبة كبيرة أمام المسؤولين لدخل المدارس، فضلاً عن أن هذا الوضع يؤدي إلى عدم اطمئنان أولياء الأمور على تعليم أبنائهم بالمستوى الذي يرجونه، فويلجون إلى المدارس الخاصة لهم يجدون فيها تعليمًا أفضل لأبنائهم، رغم ما تفرضه هذه المدارس عليهم من قترامات مالية مرهقة.

(هـ) نتيجة عدم التوازن بين نمو معدلات المواليد وتزايد أماكن التعليم في الصف الأول الابتدائي لا تجد الكثرة من الأبناء مكاناً في هذا الصف إلا بعد السابعة من العمر في أغلب الأحوال، وعلى الرغم من صدور القرار الوزاري الذي ينص على أن يقبل التلاميذ الذين تقع أعمارهم بين الثامنة والسادسة بالترتيب التنزلي في الصف الأول الابتدائي. (٦٨)

إذا ما نظرنا إلى مدارس اللغات، فنجد أن الأولوية تعطى للمتقمن من رياض الأطفال التي تضمها المدرسة، وهذه القاعدة هي السبب المباشر في زيادة الطلب من أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم في رياض الأطفال التابعة لمدارس اللغات للخاصة، كي يضموا وجود أبنائهم في تلك المدارس في المراحل التعليمية التالية، وتلك بغير شك سلبية من شأنها القضاء على تكافؤ

الفرص أمام مختلف راعيي الالتحاق بتلك المدارس ، حيث لا يجدون منفذا بعد أن امتلأت كافة الأماكن بلبناء روضة أطفال المدرسة، فتبرز حينئذ الأساليب الملتوية حتى يتيسر القبول ، وغالبا ما يكون ذلك فوق طاقة الآباء ، مما يثير الشكوى والجزع.

ويتجلى مبدأ عدم تكافؤ الفرص فيما توفره بعض مدارس التعليم الخاص من جودة : في التعليم بسبب الحد من كثافة الفصول ، وما تستعين به من معلمين وما توفره من خدمات تعليمية إضافية ، ولم يعد القبول في هذه المدارس متاحا إلا لمن يملك قدرا كبيرا من المال ، وقد انتهزت بعض المدارس للخاصة هذه الفرصة فالتجتهت الى المغالاة، وهكذا لم يعد التعليم الخاص نوعا من المشاركة مع الدولة في القيام بأعباء التعليم ، بل أصبح في بعض مدارسه منافسا لمدارس الوزارة فيما يوفره من جودة في التعليم، لا يقدر عليها سوى من يملك المال دون من يملك القدرة على التعليم ، ولم تحترم كثير من هذه المدارس للنسبة التي نص عليها القرار الخاص بالتعليم الخاص في قبول تلاميذ وطلاب غير قادرين ، وهكذا أصبحت بعض المدارس الخاصة في مصروفاتها العالية وعدم فتحها الأبواب لغير القادرين، صورة لعدم تكافؤ الفرص ، وقد أدى غياب الرقابة الحازم للإدارة التعليمية ، وعدم إدراك بعض القائمين على التعليم الخاص وظيفة هذا التعليم في إطار السليمة التعليمية للدولة الى الوصول الى هذا المعنى. (٧: ٤٠-٤١)

(ب) إنجازات هيئة الأبنية التعليمية بمحافظة الدقهلية حتى عام ٢٠٠١/٢٠٠٢م :

لقد قامت هيئة الأبنية التعليمية بحفاظة الدقهلية بجهود ملحوظة منذ إنشائها حتى عام ٢٠٠٢ والجدول رقم "٧" يبين إنجازات الهيئة في تلك الفترة.

جدول رقم (۷)

يوضح عدد المدارس التي أنجزتها هيئة الأبنية التعليمية.

بمحافظة الدقهلية حتى عام ٢٠٠١/٢٠٠٢م (٣٤)

[illegible]

من الجدول رقم (٧) يتضح ما يلي :

أولاً :

- ما تم تسليمه من مدارس (إنشاء جديد - إحلال كلي - إحلال جزئي) خطة ٢٠٠١/٢٠٠٢ عدد (٩٧) مدرسة بتكلفة (١٢١) مليون جنيه.
- ما تم تسليمه في مجال الصيانة وإنشاء الأسوار ودورات المياه وأعمال التطوير خطة ٢٠٠٢/٢٠٠٣ لعدد ٢٠٠٣ (٦٧١) مدرسة بتكلفة إجمالية (١٣,٢) مليون جنيه.
- جاري عمل إنشاءات (إنشاء جديد - إحلال كلي - إحلال جزئي) خطة ٢٠٠٢/٢٠٠٣ لعدد (٩٣) مدرسة بتكلفة إجمالية (١٢٠) مليون جنيه.
- تم الطرح لعدد (١٨) مدرسة بخطة ٢٠٠٢/٢٠٠٣ بتكلفة (٢٣) مليون جنيه.
- جاهز للطرح عدد (١٣) مدرسة بخطة ٢٠٠٢/٢٠٠٣ بتكلفة (١٥) مليون جنيه.
- للجاري تجهيزه للطرح بخطة ٢٠٠٢/٢٠٠٣ عدد (٦٧) مدرسة بتكلفة (٨٢) مليون جنيه.
- ما تم تسليمه من مدارس لابتداء من خطة ١٩٩١/٩٠ وحتى ٢٠٠١/٢٠٠٢ إنشاءات (كلي جزئي) (٧٧٩) بتكلفة إجمالية (٨٨١,٥) مليون جنيه.

ثانياً :

- ما تم إنجازه من أعمال في مجال الصيانة والأسوار والمدارس ذات الفصل الواحد في الخطط السابقة.
- صيانة رئيسية عاجلة لعدد (١٢٦٦) مدرسة بتكلفة (٣٥) مليون جنيه.
- إحلال كلي وجزئي لعدد (٨٠) سور بتكلفة (٤) مليون جنيه.
- إنشاء أسوار لعدد (٦٥) مدرسة بتكلفة (٣) مليون جنيه.
- إنشاء (١٣٠) دورة مياه بتكلفة (٥) مليون جنيه.
- تعليات مدارس لعدد (٣٠٧) مدرسة بتكلفة (٤٠) مليون جنيه.
- إنشاء عدد (١٤٠) مدرسة ذات فصل واحد بتكلفة (٨) مليون جنيه.
- تجهيزات وصيانة كمبيوتر وصيانة معدات مدرسية بتكلفة مقدارها (١١٧) مليون جنيه.

ثانيا : الدراسة الميدانية

الوضع الطبيعي للتعليم أن يبقى للتلاميذ في مدارسهم لفترة يوم كامل يبدأ في الصباح ويستمر حتى المساء ، وبذلك تتاح للتلاميذ فرصة كافية للدراسة وممارسة الأنشطة، ولكن تحت تأثير نقص المباني المدرسية في مواجهة التزايد السريع في عدد التلاميذ اضطرت وزارة التربية والتعليم لاستخدام المباني المدرسية لأكثر من مدرسة أو دورة طلابية وصلت إلى ثلاثة ، كل دورة لا تتجاوز عدد الساعات التي يمضيها التلميذ ثلاث ساعات ، ومعنى ذلك أن المبني المدرسي الذي لا يتسع لأكثر من مائة تلميذ ليوم دراسي كامل أصبح قادرا على أن يتسع لثلاثمائة تلميذ .

وبسبب الارتفاع الشديد في كلفة المباني المدرسية الجديدة، وعدم توافر أرض فضاء للبناء عليها ، تم إنشاء فصول على المساحات الفضاء داخل المدرسة ، والتي كانت تستغل كمساحات للعب والأنشطة الرياضية ، وظهر ما يعرف بالفصول الطائفة ، وتربط على ذلك ازدحام المدارس ازدحاما شديدا ، كما أدى إلى أن أصبحت المدارس بلا أفنية أو أحواش تمكن التلاميذ من اللعب وممارسة أي نشاط (٥٥ : ٣٣٩) مادعا الدولة لمحاولة مواجهة هذه المشكلات ببناء مدارس جديدة وصيانة المدارس القائمة لمواجهة الضغط الاجتماعي المتزايد على الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، وقد وضعت خطة لبناء المدارس على مستوى الجمهورية ومنها محافظة الدقهلية عن طريق هيئة الأبنية التعليمية.

تهدف الدراسة الميدانية إلى :

- ١ - التعرف على مكونات المنشأة التربوية ومدى ملامتها لوظيفتها.
- ٢ - التعرف على مستوى فعالية النشاط الطلابي وأهم المعوقات التي تواجهه.

١ - أدوات الدراسة :

تستخدم الدراسة الحالية الاستبيان للتعرف على الواقع الحالي للأبنية المدرسية بمرحلة التعليم الابتدائي، بمحافظة الدقهلية ، والمشكلات التي تواجهها ، من خلال آراء مديري المدارس الابتدائية ورواد الأنشطة التربوية بهذه المدارس وقد مر الاستبيان قبل تطبيقه بالخطوات الإجرائية التالية :

(أ) المصنف :

عرضت الاستبيانات على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس وبعض مديري المدارس وموجهي الأنشطة التربوية في مديرية التربية والتعليم بالدقهلية، للتعرف على مدى ملائمة العبارات ومدى توافق محاورها مع أهداف البحث وتساؤلاته.

وقد اخذ الباحث بعين الاعتبار لملاحظات والمقترحات التي أداها المحكمين فعدلت بعض العبارات وألغيت بعض العبارات ، وتم استبقاء العبارات التي تم الاتفاق عليها بنسبة أعلى من ٧٥% من آراء المحكمين.

(ب) الثبات :

وللتأكد من ثبات الأداة طبقت الاستبيانات على عينة صغيرة من مجتمع الدراسة مرتين بفواصل زمني خمسة عشر يوما، وقد توضح من مقارنة نتائج التطبيق أن الاستجابات كانت متسقة بنسبة ٨٤,٥% مما يشير إلى ثبات الأداة .

٣ - اختيار عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة (إدارات التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية - حضر وريف) يبلغ عددها (١٤٥) مدرسة ابتدائية ، (٥٤٠) من رواد الأنشطة التربوية بهذه المدارس ، تبلغ نسبتها ١٢,٠٨% من المجتمع الأصلي الذي يبلغ ١٢٠٠ مدرسة ابتدائية بمحافظة الدقهلية في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢.

٣ - تطبيق الاستبيان :

قام الباحث بتوزيع الاستبيانات على أفراد العينة السابق ذكرها باللقاء المباشر بين الباحث وأفراد عينة البحث ، وبعد تجميع الاستمارات وفحصها توضح سلامة (١٣٠) استمارة خاصة بمديري المدارس بنسبة ٨٩,٦٥% وتم استبعاد (١٥) استمارة لعدم اكتمال بعضها ووجود أخطاء في تطبيق بعضها ، كما استبعد (١٨) استمارة خاصة برواد الأنشطة التربوية لعدم استيفائها وأصبحت الاستمارات الصحيحة (٥٢٢) بنسبة ٩٦,٦٦%.

٤ - التحليل الإحصائي :

- قام الباحث بإجراء عمليات التحليل الإحصائي على النحو التالي :
- حساب التكرارات الخاصة بكل إجابة من إجابات أسئلة كل محور من محاور الاستبيان.

- حساب النسب المئوية لمبارات الأسئلة التي وردت في الاستبيان كما يلي :
- النسبة المئوية = (التكرار ÷ عدد أفراد العينة) × ١٠٠
- حساب الدلالة الإحصائية لبعض المفردات باستخدام معادلة (٢١٥)
- حساب الأوزان النسبية بإعطاء قيمة عددية لكل عامل حسب أهميته.

عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

أولاً : آراء مديري المدارس الابتدائية حول ملكية المبنى وتشييده وتخصيصه :

جدول رقم (٨)

بوضوح ملكية المبنى المدرسي وتشييده وتخصيصه في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية

النسبة %	العدد	البيان
٨٣,٨٥	١٠٩	١ ملكية المبنى المدرسي:
٩,٢٣	١٢	- ملك للدولة
٦,٩٢	٩٠	- جزء من المبنى مستأجر.
		- المبنى مستأجر كلياً
٤٩,٢٣	٦٤	٢ تشييد المبنى المدرسي
٢٥,٣٩	٣٣	- المبنى شيد بواسطة هيئة الأبنية التعليمية ليكون مدرسة
١٦,٩٢	٢٢	- المبنى شيد بواسطة الحكومة ليكون مدرسة
٨,٤٦	١١	- المبنى شيد بواسطة القطاع الأهلي
		- المبنى شيد لغرض آخر .
٥٣,٠٨	٦٩	٣ تخصيص المبنى المدرسي :
١٨,٤٦	٢٤	- المبنى مخصص لمدرسة ولحده يوم كامل
٢٨,٤٦	٣٧	- المبنى مخصص لمدرسة ولحده لفترتين صباحية ومساءلية
-	-	- المبنى مخصص لمدرستين إحداهما صباحية والأخرى مساءلية
		- المبنى مخصص لثلاث مدارس ولثلاث فترات

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي :

١- بالنسبة لملكية المبنى المدرسي وتشبيده :

يوضح الجدول أن النسبة الغالبة من المباني المدرسية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية والتي تبلغ (٨٣,٨٥%) من إجمالي مدارس العينة ملك للدولة تم تشييدها ٧٤,٦٢% لتكون مدارس بواسطة هيئة الأبنية التعليمية ، وبواسطة مقاولي الحكومة ، كما أوضح الجدول أن المباني القديمة ، والتي لم تشيد لتكون مدارس انتصرت على المباني المستأجرة كلها ، والتي تمثل نسبة ٦,٩٢% من إجمالي مدارس عينة البحث من المدارس الابتدائية بالمحافظة

ولا يمكن إغفال ما شيدته القطاع الأهلي ليكون مدارس ابتدائية تخدم العملية التعليمية ، والذي يمثل ١٦,٩٢% من إجمالي مدارس العينة ، وهي نسبة لا يستهان بها في مواجهة زيادة الطلب على التعليم ومحاوله مساعدة المدارس الحكومية في استيعاب من هم في سن الإلزام.

وكذلك يلاحظ أن بعض الأبنية التي تشغلها نسبة ٨,٤٦% من المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية لم تشيد لتكون مدارس ، ولكنها تستغل لحاجة المجتمع إليها في بعض الأماكن الريفية والحضرية على السواء ، وظهر ذلك منذ قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ حيث تم تحويل بعض القصور أو القللات واستخدامها مباني للمدارس وهذه القللات أو القصور مهما كانت كبيرة فإنها لا تلائم العملية التعليمية لأن المباني المدرسية لها مواصفات خاصة يجب مراعاتها.

٢- بالنسبة لتخصيص المبنى المدرسي :

أظهرت نتائج العينة أن ٥٣,٠٨% من المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الدقهلية تعمل بنظام اليوم الكامل أي أن المبنى مخصص لمدرسة واحدة طوال اليوم الدراسي مما يتيح للتلاميذ ممارسة الأنشطة التربوية والاستفادة منها قدر الإمكان ، بينما نجد أن ١٧,٤٦% من مدارس العينة مخصص لمدرسة ابتدائية واحدة تعمل على فترتين صباحية ومساءلية أي أن بعض فصولها ومعلميها وإدارتها تعمل في الفترة الصباحية والبعض الآخر يعمل في الفترة المسائية ، وبذلك يقسم التلاميذ والمعلمين والإدارة مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية والتربوية ، كما نلاحظ أن ٢٨,٤٦% من مدارس العينة مخصص لمدرستين إحداهما صباحية والأخرى مساءلية، وكلتا المدرستين تتأثران لأن اليوم الدراسي في كل منهما منقوص ، وبذلك لا يستفيد التلاميذ كثيرا ولا يستطيعون ممارسة الأنشطة التربوية كما هو مفروض ومتبع على الأقل في حالة اليوم المدرسي الكامل ، ولم توضح العينة أن هناك مدارس ابتدائية في محافظة الدقهلية تشغلها ثلاث مدارس لثلاث فترات في اليوم الواحد .

ثانيا : آراء مديري المدارس الابتدائية حول مدى صلاحية المبنى المدرسي وملاءمة مرافقه:

جدول رقم (٩)

يوضح مدى صلاحية المبنى المدرسي في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية وملاءمة مرافقه

النسبة %	العدد	البيان
		١ صلاحية المبنى المدرسي :
٦٨,٤٦	٨٩	- المبنى صالح تماما
٢٢,٣١	٢٩	- المبنى يحتاج لإصلاح وترميم
٩,٢٣	١٢	- المبنى غير صالح
		٢ الملاعب : يوجد بالمدرسة :
٨٢,٣١	١٠٧	- ملعب كرة قدم
٧٠,٧٧	٩٢	- ملعب كرة سلة
٧٣,٨٤	٩٦	- ملعب كرة طائرة
١٧,٦٩	٢٣	- لا توجد ملاعب
		٣ المرافق المدرسية :
		(أ) توفر مياه للشرب :
٨٨,٤٦	١١٥	- متوفرة من مرافق المياه العمومي
٦,٩٢	٩	- المياه من مصادر غير صالحة
٤,٦١	٦	- لا يوجد مصدر لمياه الشرب
		(ب) توفر التيار الكهربائي :
٨٩,٢٣	١١٦	- تيار عمومي
١٠,٧٦	١٤	- المبنى غير مزود بتيار كهربائي
		(ج) دورات المياه :
٧٤,٦١	٩٧	- صالحة وكافية
٢٠,٠٠	٢٦	- صالحة وغير كافية
٥,٣٨	٧	- غير صالحة

من الجدول رقم (٩) يتضح ما يلي :

أولاً: بالنسبة لصلاحية المبنى المدرسي أجاب ٦٨,٤٦% من أفراد العينة بأن المباني المدرسية صالحة تماماً وقد يرجع هذا لحركة البناء التي تقوم بها هيئة الأبنية التعليمية ، رغم الصعوبات التي تواجه الهيئة في عملية التمويل ، بينما أوضح ٩,٢٣% أن المبنى غير صالح ، ٢٢,٣١% أن المبنى يحتاج لإصلاح وترميم ، وقد يكون السبب في ذلك مرجعه قديم المبنى أو سوء مواد البناء أو عدم الالتزام بالمواصفات الخاصة بالبناء أو لعدم القبول بصيافته الدورية لمدة طويلة . فلاحظ أن المباني غير الصالحة والتي تستخدم تعرض حياة التلاميذ للخطر عند انهيار جزء من المبنى أو المبنى المدرسي بأكمله ، وحدث مثل هذا ونشرته الصحف .

ثانياً: يوضح الجدول السابق عدم توفر الأتنية والملاعب في عدد لا يستهان به من مدارس المرحلة الابتدائية بنسبة ١٧,٦٩% ، وبعض المدارس بها ملعب واحد لكرة القدم أو لكرة الصلة ، ويستخدم في نفس الوقت كفضاء للمدرسة ، وملعب لكرة الطائرة وقد يرجع ذلك لضيق المكان .

ثالثاً: بالنسبة لتوفر مياه الشرب يوضح الجدول أن ٨٨,٤٦% من المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية متوفر بها مياه شرب صالحة ، ومع ذلك توجد نسبة ٦,٩٢% من المدارس المياه بها غير صالحة، ٤,٦١% من المدارس لا يوجد بها مصدر ثابت ونظيف لمياه الشرب.

رابعاً: بالنسبة لتوفر التيار الكهربائي يوضح من الجدول أن ٨٩,٢٣% من مباني المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الدقهلية بها تيار كهربائي عمومي بينما ١٠,٧٦% من المدارس غير مزود بتيار كهربائي وهي غالباً في المناطق النائية وفي أطراف المحافظة.

خامساً: وبخصوص دورات المياه نلاحظ من الجدول أن ٧٤,٦١% من المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الدقهلية بها دورات مياه صالحة للاستعمال وكافية بينما ٢٠% من المدارس بها دورات مياه صالحة للاستخدام ولكنها غير كافية لعدد التلاميذ، ٥,٣٨% من المدارس بها دورات مياه غير صالحة للاستخدام الآمن والسؤال المطروح أين يقضي هؤلاء التلاميذ حاجتهم؟ ، فإذا تمت في هذه الدورات فإنها في الغالب تكون عرضة لنفسي الأمراض بين الأطفال ، ومن ثم يجب إعطاء الاهتمام بدرجة كبيرة لإصلاح هذه الدورات سواء كانت في الريف أو الحضر والعمل الدائم على نظافتها.

ثالثاً : آراء مديري المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية حول حالة الأثاث المدرسي :

جدول (١٠)

يوضح حالة الأثاث المدرسي في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية

مستوى الدالة	٢٤	غير كافية		كافية وغير صالحة		كافية وصالحة		البيان
		%	ت	%	ت	%	ت	
٠,٠١	١٤٠,٧٧	٢,٣١	٣	١٦,١٥	٢١	٨١,٥٤	١٠٦	أدراج للتلاميذ
٠,٠١	١٢٩,٦٧	-	-	١٣,٠٨	١٧	٨٦,٩٢	١١٣	السبورات
٠,٠١	٥٨,٧٢	٦٠	٧٨	٥,٣٨	٧	٣٤,٦٢	٤٥	مكاتب المدرسين

من الجدول رقم (١٠) السابق يتضح أن الدراسة تقتصر على الأثاث المدرسي الرئيسي اللازم لتأدية الخدمة التعليمية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية ، ويشمل أدراج التلاميذ والسبورات ومكاتب المدرسين ، ويتضح من الجدول أن ١٦,١٥% من أدراج التلاميذ غير صالحة وتحتاج إما إلى إصلاح أو استبدال، كما أن هناك عجزاً في أدراج التلاميذ بنسبة ٢,٣١% من مدارس العينة موضع الدراسة مما يتسبب في جلوس عدد من التلاميذ على أدراج أقل من عددهم في بعض الفصول وبعض المدارس ، وعلى الرغم من ذلك فإن كفاية وصلاحية أدراج التلاميذ اتضح أنها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

وبالنسبة للسبورات فبالغالبية من المدارس بها سبورات كافية وصالحة بنسبة ٨٦,٩٢% وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١ حيث أعطت كلاً (١٢٩,٦٧) ومع ذلك توجد نسبة من المدارس تصل إلى ١٣,٠٨% بها سبورات تكفي لعدد الفصول والتلاميذ ولكنها تحتاج إلى صيانة ومعالجة ، وهو أمر يمكن التغلب عليه لو استغل أنشطة التلاميذ مع مشرفهم في تحسين وصيانة هذه السبورات ، ويمكن إرجاع هذا القصور إلى إدارة المدرسة التي لو أحسنت التعامل مع هذه المشكلة من زاوية تشجيع التلاميذ الذين يشتركون في مشروعات صيانة المبنى المدرسي وأثاثه من خلال معسكرات اليوم الواحد وفي فترة الإجازات مما يزيد من حبهم وولائهم لمدرستهم ولأماكن التغلب على هذه المشكلات .

وبالنسبة لمكاتب المدرسين ولاحظ أن ٦٠% من المدارس لا توجد بها مكاتب للمدرسين وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١ وقصة ٢١٤ (٥٨,٧٢) وفي ٥,٣٨ % من المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية مكاتب للمدرسين غير صالحة، وقد يرجع ذلك لعدم اهتمام الإدارات التعليمية بمكاتب المدرسين في المدارس الابتدائية، حتى أننا نلاحظ أنه في بعض المدارس لا توجد مكاتب أو كراسي مخصصة للمدرسين للجلوس عليها في الحصص الفراغ ، مما يؤدي بدوره لظهور حالة من عدم الرضا لدى هؤلاء المدرسين بسبب عدم الاهتمام براحتهم في مدارسهم ، حتى يتسنى لهم القيام بعملهم على خير وجه ، وفي بعض المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية وبسبب ضيق الأماكن واستغلال جميع الحجرات كفضول تستخدم الطرقات ، حيث يوضع بها منضدة طويلة تستخدم كمكتب لجميع المدرسين.

رابعاً : آراء مديري المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية حول مدى كفاية حجرات المبنى للمدرسي :

جدول (١١)

يوضح مدى كفاية حجرات المبنى المدرسي في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية

مستوى للدلالة	٢١٤	غير كافية		كافية وغير مجهزة		كافية ومجهزة		البيان
		%	ت	%	ت	%	ت	
٠,٠١	١٦,٠٤	٢٣,٠٧	٣٠	٢٤,٦٢	٣٢	٥٢,٣١	٦٨	حجرات الإدارة
٠,٠١	٤٠,٩٥	١٦,١٥	٢١	٢٤,٦٢	٣٢	٥٩,٢٣	٧٧	حجرات الفصول الدراسية
٠,٠١	٦٠,٠٢	٢٨,٤٦	٣٧	٨,٤٦	١١	٦٣,٠٨	٨٢	حجرات معامل العلوم
٠,٠١	٨٧,٢٧	٧٠,٧٧	٩٢	٦,٩٢	٩	٢٢,٣١	٢٩	حجرات للتدريبات المهنية
٠,٠١	٦٣,٣٢	٧٣,٨٤	٩٦	١٢,٣١	١٦	١٣,٨٥	١٨	حجرات الأنشطة (رسم ، موسيقى)
٠,٠١	١٠٩,٨٨	٧٥,٣٨	٩٨	٣,٨٥	٥	٢٠,٧٧	٢٧	حجرات الطبيب وفلترية الصحية

يتضح من الجدول (١١) أن ٢٣,٠٧% من المدارس حجرات الإدارة بها غير كافية ، وقد يرجع ذلك لاستخدام بعض هذه الحجرات كفصول دراسية ، ٢٤,٦٢ % من المدارس الابتدائية بها حجرات للإدارة كافية ولكنها غير مجهزة تجهيزاً يليق بإدارة المدرسة ، والنسبة الغالبة وهي ٥٢,٣١% من المدارس بها حجرات كافية ومجهزة بقيمة ٢١ (١٦,٠٤) وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١ .

وبالنسبة لحجرات الفصول الدراسية يتضح أن ٥٩,٢٣% من مدارس العينة بها فصول دراسية كافية ومجهزة وقمة ٢١ (٤٠,٩٥) وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١ بينما ٢٤,٦٢% من المدارس الابتدائية لعينة البحث فصولها كافية ، ولكنها غير مجهزة بالأثاث والوسائل اللازمة لإتمام العملية التعليمية ، وقد يكون ذلك راجعاً إلى ضيق حجرات للفصول ، كما نجد أن ١٦,١٥% من المدارس عدد حجرات للفصول الدراسية بها غير كافية لاستيعاب جميع التلاميذ مما يضطرها للعمل فترتين في الغالب صباحية ومساءلية .

وبنسبة لحجرات معامل العلوم يتضح أن ٦٣,٠٨% من المدارس بها معامل كافية ومجهزة وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١ حيث جاءت قيمة ٢١ مساوية (٦٠,٠٢) بينما ٨,٤٦% من المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية بها معامل غير مجهزة بالأدوات والتجارب اللازم إجرائها للتلاميذ . بينما يلاحظ وجود ٢٨,٤٦% من المدارس لا يوجد بها معامل للعلوم .

كما يلاحظ أن نسبة كبيرة من المدارس الابتدائية تصل إلى ٧٠,٧٧% لا يوجد بها حجرات لتدريب التلاميذ بقيمة ٢١ (٨٧,٢٧) وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١، وإذا اكتفى المدرس بالشرح والتلاميذ يقف دورهم عند المشاهدة فقط دون ممارسة عملية ، وهذا أفضل ما يمكن للمدرس عمله في تلك الظروف رغم أنه عمل غير تربوي ولا يحقق الهدف من وجود التكريرات المهنية في المنهج الدراسي ، وهذه الحالة واضحة أكثر غالباً في المدارس ذات المباني القديمة . التي لم تُشيد لتكون مدارس .

كما أنه يتضح من الجدول أن ٧٣,٨٤% من مدارس العينة لا يوجد بها حجرات كافية للأنشطة التربوية (رسم - موسيقى - مكتبة -) بقيمة ٢١ (٦٣,٣٢) وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١ ونسبة قليلة من المدارس تصل إلى ١٣,٨٥% هي المتوفر بها حجرات للأنشطة وغالباً ما تكون في بعض الأبنية التعليمية الجديدة التي أنشأتها هيئة الأبنية التعليمية.

وبالنسبة لحجرات الطبيب والزائرة الصحية أوضحت الدراسة أن معظم المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية لا يوجد بها حجرات وذلك بنسبة ٧٥,٣٨% وقيمة ٢١٤ (١٠٩,٨٨) وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١ ونسبة قليلة هي التي يوجد بها حجرات للطبيب والزائرة الصحية حيث تصل إلى ٢٠,٧٧% وقد يرجع ذلك إلى عدم توفر عدد من الأطباء يساوي عدد المدارس الابتدائية، وعدم وجود إمكانات لتجهيز حجرات خاصة بالطبيب والزائرة الصحية ، ويكتفى الوحدات الصحية في الريف والصحة المدرسية في المدن مع زيارة طبيب الوحدة الصحية للمدارس التي تقع في نطاق الوحدة للصحة بالتبادل .

خامساً : آراء رواد الأنشطة التربوية في المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية حول مستوى فعالية النشاط الطلابي :

جدول (١٢)

يوضح مستوى فعالية النشاط الطلابي في مرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية

مستوى الدالة	٢١٤	ضعيف		متوسط		جيد		البيان
		%	ت	%	ت	%	ت	
٠,٠١	١٠٣,٨٧	١٥,٥٢	٨١	٥١,٩٢	٢٧١	٣٢,٥٦	١٧٠	مستوى فعالية النشاط الطلابي في التعليم الابتدائي

ينضح من الجدول رقم (١٢) أن مستوى فعالية النشاط الطلابي في مرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية متوسط ، حيث جاءت موافقة أفراد العينة بنسبة ٥١,٩٢% (رواد الأنشطة التربوية بالمدارس الابتدائية) ، وجاءت قيمة ٢١٤ مساوية (١٠٣,٨٧) وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١ كما أن مستوى النشاط جيد في نسبة ليست قليلة من مدارس عينة البحث ٣٢,٥٦% ، وضعيف في مدارس أخرى بنسبة ١٥,٥٢% ، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الإمكانيات المادية متعائلة في نقص المباني والمعامل والأجهزة والأدوات وللمرافق وعدم اهتمام الإدارة المدرسية بالأنشطة التربوية؛ ووجود رواد للأنشطة غير مؤهلين أو مؤهلين وليس لديهم الدافع لتفعيل النشاط الطلابي وعدم تحملهم المسؤولية الملقاة على عاتقهم تجاه تلاميذهم ووطنهم.

ساسا : آراء رواد الأنشطة التربوية في المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية حول المعوقات التي تواجه النشاط الطلابي :

جدول (١٣)

يوضح ترتيب المعوقات التي تواجه النشاط الطلابي في التعليم الابتدائي
من وجهة نظر رواد الأنشطة في المدارس بمحافظة الدقهلية

م	المعوقات	مجموع الدرجات	الوزن النسبي	الترتيب
١.	زيادة المقررات الدراسية والواجبات المنزلية والاختبارات	١١٦٤	٢,٢٣	٣
٢.	أوقات النشاط غير مناسبة للتلاميذ	١١٥٦	٢,٢١	٤
٣.	الأنشطة التربوية غير مناسبة لمستوى وحاجات التلاميذ	٩٣٠	١,٧٨	١٣
٤.	الوسائل المريحة والمحبة للتلاميذ لممارسة الأنشطة غير كافية	١١٢٤	٢,١٥	٦
٥.	معارضة بعض أولياء الأمور ممارسة لبناتهم للأنشطة التربوية	١٠٩٦	٢,٠٩	٨
٦.	عدم مشاركة بعض المعلمين في الأنشطة التربوية	٩٣٩	١,٧٩	١٢
٧.	المرشد الطلابي غير مقتنع بأهمية النشاط التربوي	٨٦٣	١,٦٥	١٤
٨.	مدير المدرسة غير مقتنع بأهمية النشاط التربوي	٧٩٤	١,٥٢	١٥
٩.	رواد الأنشطة غير قادرين على تفعيل النشاط التربوي	٩٦٩	١,٨٥	١١
١٠.	تعديل وظائف المكتبة المدرسية لتحقيق المتطلبات التربوية في ظل الثورة المعلوماتية والتكنولوجية لم تكتمل	١٠٧١	٢,٠٥	٩
١١.	تحقيق الوظائف التربوية (معلوماتية - علمية - اقتصادية - سياسية) للمكتبة المدرسية غير كافية	١٠٦٥	٢,٠٤	١٠
١٢.	افتقار المكتبة المدرسية للأدوات التكنولوجية الحديثة	١٢٢٩	٢,٣٥	١
١٣.	الإذاعة والمصحف المدرسية كوسائل لتنمية البحث والقراءة غير فعالة	١١١٦	٢,١٣	٧
١٤.	الميزانيات المخصصة للأنشطة التربوية غير كافية	١١٤٠	٢,١٨	٥
١٥.	عدم كفاية المواد الخام اللازمة لانتماء النشاط الطلابي	١٢١٩	٢,٣٣	٢

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع المعوقات التي ذكرت وأجاب عليها رواد الأنشطة موجودة وتؤثر سلبا على نشاط التلاميذ ، ولو أن تأثيرها بدرجات متفاوتة، وتبين أن من أهم المعوقات والتي احتلت الترتيب الأول من وجهة نظر رواد الأنشطة افتقار المدرسة للأدوات التكنولوجية الحديثة ، يليه عدم كفاية المواد الخام اللازمة لانتماء النشاط الطلابي، وهذه الجزئية

تكاد تكون شبه شكوى عامة في معظم المدارس ، وقد يكون السبب في ذلك كما أجاب رواد الأنشطة نقص الميزانيات المخصصة لها والمرتبطة بمصروفات التلاميذ التي لا تدفع في الغالب. يلي ذلك زيادة المقررات الدراسية والواجبات المنزلية، والاختبارات مما يجعل التلاميذ مرهقين داخل المدرسة وفي المنزل مما يتسبب في عزوف التلاميذ عن ممارسة الأنشطة، كما أن الأوقات التي يمارس التلاميذ فيها النشاط قد تكون غير مناسبة أو قليلة كما يحدث غالبا في فسحة النشاط التي قد تقصر نتيجة تعدد الفترات الدراسية وضغط اليوم الدراسي، ثم عدم وجود وسائل محببة للتلاميذ لممارسة الأنشطة وعدم فعالية الإذاعة والصحافة المدرسية كوسائل لتنمية البحث والقراءة بالاشتراك مع المكتبة وما تقتدر إليه سواء من الوسائل أو الأخصائيين المدربين، ثم تأتي بعد ذلك معارضة بعض أولياء الأمور ممارسة أبنائهم للأنشطة، وقد يكون ذلك نتيجة عدم معرفتهم بأهمية النشاط ، ويشارك معهم في هذه الجزئية رواد الأنشطة غير القادرين على تفعيل الأنشطة التربوية داخل وخارج المدرسة، وعزوف بعض المعلمين عن المشاركة الفعالة في الأنشطة التربوية، ويأتي في نهاية المعوقات عدم الاقتناع الكامل للمرشد الطلابي ومدير المدرسة بأهمية النشاط مما يتسبب في إعاقته لتفعيل هذا النشاط وينطبع سلبا على التلاميذ، وبالتالي على قدرته في تفعيل النور المنوط به في الأنشطة التربوية كما أشار بعض أفراد العينة الى عدم وجود أماكن كافية ومناسبة لمزاولة الأنشطة التربوية واقترحوا العمل على توفير أماكن مناسبة وأدوات كافية ومواد ووقت كاف لاتمام الأنشطة التربوية بالشكل والقدر المطلوب .

نتائج الدراسة

من خلال تجميع نتائج كل من الدراسة التحليلية والميدانية يمكن بلورة أهم نتائج الدراسة ككل فيما يلي :

أولا : بالنسبة لنظام الفترات في المدارس الابتدائية :

اتضح أن ٢,٧٢% من عدد المدارس بالمحافظة تعمل على فترتين في اليوم الواحد جزء من المدرسة يعمل صباحا والآخر يعمل فترة ثانية بنفس المدرسة ، وتنقسم الهيئة والإدارة إلى قسمين ، ١٨,٤٤% من المدارس تعمل فترة مساوية بكامل هيئتها .

ثانيا : بالنسبة لملكية المبنى المدرسي وتشبيده :

أظهرت النتائج أن ٨٣,٨٥% من المباني المدرسية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية ملك للدولة ، وأن ٧٤,٦٢% من هذه المدارس تم بناؤها ليكون مدرسة بواسطة هيئة الأبنية

التعليمية ومقاولي الحكومة، وأن هناك نسبة من المباني تصل إلى ٦,٩٢% من إجمالي مدارس العينة مستأجرة ولم تشيّد لتكون مدارس ، كما أن للقطاع الأهلي له دور مهم في بناء المدارس والذي تبين أنه أهم بنسبة ١٦,٩٢% من إجمالي عدد المدارس .

ثالثاً: بالنسبة لتخصيص المبنى المدرسي :

أوضحت الدراسة أن ٥٣,٠٨% من المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة الدقهلية تعمل بنظام اليوم الكامل ، ويتاح للتلاميذ ممارسة الأنشطة التربوية بها ، بينما ١٧,٤٦% من المدارس تعمل على فترتين في اليوم و ٢٨,٤٦% من المدارس مخصص لمدرستين إحداها صباحية والأخرى مساءً ، ولا يتوفر لهما الوقت الكافي لممارسة الأنشطة للتربوية .

رابعاً : بالنسبة لصلاحية المبنى المدرسي في المرحلة الابتدائية في محافظة الدقهلية ومدى ملائمة مرافقه :

أظهرت الدراسة أن ٦٨,٤٦% من المباني المدرسية صالحة تماماً نتيجة حركة البناء التي تقوم بها هيئة الأبنية التعليمية رغم صعوبة التمويل ، في حين أن ٩,٢٣% من المباني غير صالحة ، و ٢٢,٣١% من المباني يحتاج لإصلاح وترميم ، كما لاتضخ عدم توافر الأبنية والملاعب في ١٧,٦٩% من المدارس وأن بعض المدارس يوجد بها ملعب واحد يستغل في جميع الألعاب ، ووجد أن ٦,٩٢% من المدارس الابتدائية بها مياه غير صالحة، ٤,٦١% لا يوجد بها مصدر ثابت ونظيف لمياه للشرب مما يعرض للتلاميذ للإصابة بالأمراض ، وأوضحت كذلك أن ٢٠% من المدارس بها دورات مياه صالحة ولكنها غير كافية لعدد التلاميذ ، و ٥,٣٨% بها دورات مياه غير صالحة للاستخدام الآمنى .

خامساً : بالنسبة للأثاث المدرسي ومدى كفاية الحجرات :

اتضح من الدراسة أن ١٦,١٥% من أدرج التلاميذ غير صالحة وتحتاج إلى إصلاح أو استبدال ، كما يوجد عجز في هذه الأدرج بنسبة ٢,٣١% من المدارس ، بينما السبورات توجد في جميع المدارس ، ولكن ١٣,٠٨% منها تحتاج إلى الصيانة والمعالجة وهو أمر يمكن التغلب عليه ، وتخصيص مكاتب المدرسين فجد أن ٦٠% من مدارس العينة لا يوجد بها مكاتب للمدرسين و ٥,٣٨% من المدارس الابتدائية بها مكاتب غير صالحة ، كما أن هناك عددا لا يستهان به من المدارس لا يوجد بها كرسي أو مكاتب للمدرسين .

وبالنسبة لحجرات المبنى المدرسي نجد أن ٢٣,٠٧% من المدارس حجرات الإدارة بها غير كافية لأنها تستغل غالبا كفضول دراسية و ٢٤,٦٢% بها حجرات كافية للإدارة ولكنها غير

مجهزة أو مجهزة بطريقة لا تليق ، أما حجرات الفصول الدراسية فنجد أن ١٦,١٥% من المدارس عدد الفصول بها غير كافية ، و ٢٤,٦٢% من المدارس فصولها كافية ولكنها غير مجهزة بالأثاث والوسائل اللازمة والمناسبة ، وبالنسبة لحجرات معامل العلوم نجد أن ٢٨,٤٦% من المدارس لا يوجد بها معامل و ٨,٤٦% بها معامل غير مجهزة، بينما ٧٠,٧٧% من المدارس الابتدائية لا يوجد بها حجرات لتدريب للتلاميذ ، ٧٣,٨٤% من المدارس لا يوجد بها حجرات كافية للأنشطة التربوية، ومعظم المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية لا يوجد بها حجرات للطبيب والزائرة الصحية .

سادسا : يرى رواد الأنشطة التربوية في المدارس الابتدائية أن مستوى فعالية النشاط الطلابي متوسطة .

سابعا : يرى رواد الأنشطة التربوية في المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية أن أهم المعوقات التي تواجه النشاط الطلابي يأتي في أولها افتقار المكتبة المدرسية للأدوات التكنولوجية الحديثة ، يليها عدم كفاية المواد الخام اللازمة لامتصاص النشاط الطلابي ثم زيادة المقررات الدراسية والواجبات المنزلية والاختبارات ، يليها أن أوقات النشاط غير مناسبة للتلاميذ ، كما أن الميزانيات المخصصة للأنشطة غير كافية .

التوصيات والمقترحات

في ضوء أهداف الدراسة والنتائج التي توصلت إليها ، وفي إطار حجم وخصائص العينة تقدم الدراسة التوصيات والمقترحات الآتية :

أولا : بالنسبة لاختيار موقع البناء المدرسي :

١ - عند اختيار موقع المدرسة الابتدائية يجب أن يكون الطريق من وإلى المدرسة خالي من المخاطر كخطوط السكك الحديدية أو الأنهار والطرق السريعة ، وإذا اضطررنا لذلك يجب أن يخصص مراقب (معلم) أو مشرف للسيطرة على مرور الأطفال في مجموعات لتفادي هذه المخاطر .

٢ - ينبغي مراعاة موقع المدرسة الابتدائية إذا كان في المناطق الصناعية أن يمر الريح ناحية المصانع وأن تكون بعيدة عنها قدر الإمكان ، وكذا البعد عن أماكن الضوضاء.

٣ - من الضروري عند اختيار موقع المدرسة الابتدائية أن يتوفر في المكان مصدر صالح لمياه الشرب ، ومصدر للصرف الصحي ، وتوفير التيار الكهربائي والتلفونات كمتطلبات لتشغيل الأدوات والأجهزة للتقنية الحديثة بالمدارس.

٤ - من الضروري على السلطة التربوية للتخطيط المادي تجاه اختيار الموقع المناسب للمدرسة توازنا مع مسئوليتها عن المنهج والمعلمين وغير ذلك من معرفة بموقع المدرسة .

ثانيا : بالنسبة لمواصفات المبنى المدرسي الذي يخدم العملية التعليمية :

من المسلم به انه لا يصلح أى مبنى ليكون مدرسة ، وإن كانت الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها مصر اضطررتها إلى استخدام بعض القصور والفيلات كمدارس رغم عدم ملاءمتها للعملية التعليمية ، ولكي يكون المبنى صالحا لأداء الخدمة التعليمية يجب أن تشترك ثلاث جهات في إنشائه وهي :

١ - المربون التربويون لتحديد المتطلبات التربوية للمبنى المدرسي .

٢ - هيئة الأبنية التعليمية كمسئولة عن تصميم المبنى طبقا لمتطلبات التربويين ، وبما يحقق المتانة والاقتصاد في التكاليف .

٣ - الإداريون وهم المسؤولون عن حدود للكلفة ومتابعتها والالتزام بالمعايير المقررة للمبنى ومراقبته .

ويمكن عرض خطوط عريضة لمواصفات المبنى المدرسي للائم العملية التعليمية خاصة في المرحلة الابتدائية على النحو التالي :

١ - أن يراعى البساطة في المبنى المدرسي مع انخفاض التكاليف وتحقيق الشروط الصحية وشروط الأمان .

٢ - أن يتماشى المبنى المدرسي مع إمكانيات البيئة المحيطة .

٣ - أن يكون المبنى ملائما لتوقعات لزيادة في أعداد التلاميذ المنتظر قبولهم في المدرسة في السنوات القادمة والتغلب على زيادة كثافة الفصول وتعدد الفترات الدراسية .

٤ - أن يزود المبنى بإمكانيات الأنشطة المختلفة (فنية - ثقافية - علمية - رياضية -) .

٥ - أن تكون حجرات الإدارة والمعمل والمخازن وكذلك المرافق الصحية والكهرباء والاتصالات التليفونية متوافرة وكافية .

٦ - أن يكون المبنى المخصص للإدارة والإشراف والأجهزة الإدارية والمالية وشئون الطلاب والمخازن في مكان واحد .

- ٧ - مراعاة أن تكون نسبة المباني إلى مسطح الأرض ٣٠% ونسبة المباني إلى مسطح الغطاء والملاعب ٥٠% كحد أقصى.
- ٨ - ألا يعوق التعلم حيث يكون الهدف الأساسي للمبنى المدرسي هو تنفيذ البرنامج التعليمي بتوفير المساحة المناسبة للتدريس والتعلم (٨٧ : ٤٢) .
- ٩ - ألا يسمح بالتدخل أو التشويش بين وظائفه المختلفة .
- ١٠ - أن تكون مرافقة ملبية لحاجات التلاميذ بحسب جسد وميولهم التعليمية.
- ١١ - أن يتم تصميمه على أساس أنه يؤدي وظائفه كوحدة متكاملة (٨٣ : ٢٤١) .
- ١٢ - أن يكون المبنى وظفيا وفي بالفرض الذي أنشئ من أجله .
- ١٣ - أن يراعى في البناء المدرسي أوضاع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة .
- ١٤ - اعتماد منهجية الخريطة التربوية والمدرسية في التخطيط لتوفير الأبنية على مستوى الجمهورية (القطر) والإدارات التعليمية.

ثالثا : بالنسبة للمسئولية القومية عن بناء المدارس :

- من منطلق أن المبنى المدرسي يعد من أهم التجهيزات التعليمية التي تؤثر في عملية التدريس والتعلم ، يجب :
- ١ - ألا تقع مسؤولية إنشاء المزيد من المدارس (المباني المدرسية) على عاتق الحكومة وحدها، بل يجب أن تشجع الجهود الذاتية للإسهام في هذا الواجب القومي الهام .
 - ٢ - وضع خطة محكمة للتوسع في المدارس والفصول لقاومة لمواجهة الزيادة الطبيعية في أعداد التلاميذ في سن الإلزام نتيجة الزيادة الطبيعية في المواليد ، والتغلب على تعدد الفترات ومواجهة عودة الصف السادس الابتدائي وتوفير سائر الإمكانيات.
 - ٣ - رسم خريطة لتوزيع الأبنية التعليمية على مستوى الدولة ، وعلى مستوى المحافظات ، والقطاعات المختلفة ، وتحديد المباني الأكثر احتياجا للإحلال أو الاستبدال أو الإنشاء أو التوسع والترميم في إطار الهيئة العامة للأبنية التعليمية .
 - ٤ - زيادة الاعتمادات المقررة للتعليم سواء في الموازنة العامة للدولة أو في الخطط الاستثمارية والمنح وغير ذلك .

٥ - تشجيع القطاع الخاص على المساهمة في بناء المدارس والتوسع فيها خاصة في المدن الكبيرة وعواصم المحافظات والمراكز ، تحت إشراف الهيئة العامة للأبنية التعليمية

وزارة التربية والتعليم ، وتركيز دور هيئة الأبنية التعليمية والحكومة والميزانيات المخصصة للأبنية المدرسية من قبل الدولة في الريف والمناطق النائية .

رابعاً : بالنسبة لدور الأبنية المدرسية في ممارسة الأنشطة التربوية :

إذا كانت المدرسة تهتم بإعداد التلاميذ للحياة فهي أيضاً الحياة ذاتها بالنسبة لهؤلاء التلاميذ ويتضح ذلك من خلال الأنشطة التربوية اليومية ، والتي يجب أن يكون توفيرها على رأس قائمة الأولويات التي تهتم بها الدولة ووزارة التربية والتعليم ومن هذه الأولويات ما يلي :

١ - توفير أماكن لممارسة الأنشطة بجميع المدارس من حجرات ومعلم وملاعب ومكتبات مزودة بأحدث الكتب والتقنيات الحديثة.

٢ - توفير الأدوات والخامات اللازمة لممارسة التلاميذ للأنشطة والاستفادة العملية منها.

٣ - توفير كتاب مدرسي للأنشطة التربوية ودليل للمعلم خاص بالمرحلة الابتدائية.

٤ - تقليل كثافة الفصول من التلاميذ حتى يتاح للمعلم أن يتعامل مع جميع التلاميذ أمامه داخل حجرة النشاط.

٥ - توفير الميزانيات والسلف اللازمة لتوفير الاحتياجات التي تخدم النشاط التربوي والتجارب العملية المختلفة .

٦ - زيادة أوقات النشاط (زيادة المساحة المخصصة للنشاط على خريطة للجدول المدرسي) .

٧ - توفير المعلمين المتخصصين في الأنشطة والمجالات التربوية والمؤهلين تأهيلاً عالياً.

٨ - التدريب الدوري للمعلمين ومشرفي النشاط على الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجالات الأنشطة المختلفة .

٩ - عمل ندوات يشترك فيها أولياء الأمور مع المعلمين والتلاميذ وإدارة المدرسة للتعريف بأهمية الأنشطة التربوية ومدى الفائدة التي تعود على أبنائهم منها.

١٠ - التأكيد على توفير قاعات الأنشطة المتعددة الأغراض ، إضافة إلى ضرورة توفير قاعات تسهم في التعليم التعاوني على شكل مجموعات بالحوار المتبادل بين الطلاب وبعضهم والبعض الآخر .

١١ - تطبيق نظام القاعات الدراسية للتخصصية ، نظراً لما توفره من بيئة تعليمية مناسبة وتسمح باستخدام التقنيات المتوفرة في عملية التعلم .

المراجع و الهوامش

١. أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٢): إدارة الأبنية التعليمية في المدارس ، الأسباب و العلاج، القاهرة دار الفكر العربي .
٢. أحمد فتحي سرور (١٩٨٧): استراتيجية تطوير التعليم في مصر ، القاهرة ، مطبعة وزارة التربية والتعليم .
٣. إسماعيل القبتي (١٩٥٨): التربية عن طريق النشاط ، القاهرة : النهضة المصرية .
٤. إسماعيل القبتي (د . ت): دراسات في تنظيم التعليم ، القاهرة : النهضة المصرية .
٥. الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة (١٩٨٦): للتشرة الإحصائية حول نظم التعليم والتوظيف في مصر ، العدد الخامس .
٦. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (١٩٨١): شعبة التعليم العام والتدريب، المباني المدرسية وفصول التعليم المطلوب لإقامتها لمختلف المراحل التعليمية، القاهرة
٧. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (١٩٨٤): تقرير المجلس ، الدورة الحادية عشرة (سبتمبر ١٩٨٣ - يونيه ١٩٨٤) للكتاب رقم ١٧١ للقاهرة .
٨. المركز الإقليمي لتخطيط التربية للبلاد العربية (١٩٧١): حلقة دراسية في مجال الأبنية المدرسية ، بيروت .
٩. المركز القومي للبحوث التربوية (١٩٩١): دراسة حول التعليم الأساسي في مصر - الواقع والمستقبل ، القاهرة .
١٠. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية (١٩٨٥): المصح الاجتماعي الشامل للمجتمع المصري من عام ١٩٥٢ حتى ١٩٨٠ - المجلد التاسع، القاهرة.
١١. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠): مدرسة المستقبل ، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب ، دمشق .
١٢. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠): المعالم الأساسية لمدرسة المستقبل (تصورات عربية) ، المجلة العربية للتربية ، المجلد العشرون، العدد الثاني - تونس .

١٣. المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠): تأمين احتياجات التعليم الأساسي ، رؤية للتعميمات وثيقة عن الخلفيات ، جومتين (تاييلاند) ٥-٩ مارس ١٩٩٠ نيويورك، الهيئة العليا المشتركة (برنامج الأمم المتحدة للتنمية، اليونسكو، اليونيسيف - البنك الدولي)

١٤. انظر :

(أ) أحمد عزت عبد الكريم (١٩٤٥) : تاريخ التعليم في مصر ، مطبعة النصر ، القاهرة.
(ب) أحمد إسماعيل حجي (١٩٩٦) : التعليم في مصر ماضيه - حاضره - مستقبله ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

١٥. انظر :

(أ) جمهورية مصر العربية ، مجلس الشعب (١٩٨٠) : بيان د.أحمد فؤاد محي الدين نائب رئيس مجلس الوزراء عن برنامج الحكومة ، مضبطة الجلسة الثالثة المنعقدة بتاريخ ١١/٢٢/١٩٨٠.

(ب) وزارة التربية والتعليم (١٩٨١) : قانون التعليم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ .

١٦. انظر :

(أ) عبد النبي أحمد النحاس ، وصلاح الدين حلمي (١٩٦٥) : أفضل الطرق لوضع تصميمات المباني المدرسية في البيئات العربية المتشابهة ، بغداد - وزارة التعليم .
(ب) وزارة التربية والتعليم (١٩٦٥) : حلقة دراسة لأفضل الطرق لوضع تصميمات المباني المدرسية في البيئات العربية المتشابهة ، القاهرة، مكتب خبير الأبنية التعليمية .

١٧. انظر :

(أ) محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : مديرية الشئون الصحية والسكان، مركز المعلومات والتوثيق .
(ب) محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : مديرية التربية والتعليم - قسم الإحصاء والحاسب الآلي إحصاء التعليم قبل الجامعي للعام ٢٠٠٢/٢٠٠١ .
(ج) محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : منطقة الأزهر التعليمية بالدقهلية ، الإحصاء السنوي للمعاهد الأزهرية الابتدائية للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١ .

١٨. الدهلاني الشربيني (١٩٩٩) : دراسة تقويمية لأسلوب مدخل الفريق واستخدامه في بناء المدارس الجديدة بمحافظة الدقهلية ، مجلة كلية التربية بدمياط ، العدد (٣٠) للجزء الأول.
١٩. الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار (١٩٩٦) : تاريخ محو الأمية في مصر ، القاهرة
٢٠. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (١٩٩٠) : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٠ ، نيويورك ، مطبعة أكسفورد .
٢١. بيومي ضحاوي (١٩٩٨) : التربية المقارنة ونظم للتعليم ، القاهرة ، مطبعة للنهضة .
٢٢. جامعة الدول العربية (١٩٦٤) : مؤتمر وزراء للتربية والتعليم في البلاد العربية المنعقد في بغداد ، التوصيات ، القاهرة .
٢٣. جريدة الجمهورية (٢٠٠٢) : السنة ٤٨ ، العدد ١٧٧٩٠ في ٩/١٢ .
٢٤. جريدة الأهرام (١٩٩٨) : نقلا عن سعيد إسماعيل على ، دفتر أحوال التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩ .
٢٥. جريدة الأهرام (١٩٨٦) : نقلا عن سعيد إسماعيل على ، دفتر أحوال التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩ .
٢٦. جريدة الأهرام (٢٠٠٠) : السنة ١٢٤ ، العدد ٤١٣٤٤ في ٢/١٦ .
٢٧. جريدة الأهرام (٢٠٠٠) : السنة ١٢٥ ، العدد ٤١٥٥٧ في ٩/١٦ .
٢٨. جريدة الأهرام (٢٠٠١) : السنة ١٢٥ ، العدد ٤١٧٥٠ في ٣/١٨ .
٢٩. جريدة الأهرام (٢٠٠٢) : السنة ١٢٦ ، العدد ٤٢٢٩٥ في ٩/٢٤ .
٣٠. جريدة المساء (٢٠٠١) : السنة ٤٥ ، العدد ١٦٠٧٩ في ٥/٨ .
٣١. جريدة الوفد (٢٠٠٠) : السنة ١٤ ، العدد ٤٣١١٦ في ١٢/٢٢ .
٣٢. جمهورية مصر العربية ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (١٩٨٧) : محو تطوير التعليم دراسة تحليلية لآراء وتوصيات المديريات التعليمية " ، المؤتمر القومي لتطوير التعليم المنعقد بجامعة القاهرة في الفترة من ١٤-١٦ يوليو .

٣٣. جمهورية مصر العربية ، الهيئة العامة للأبنية للتعليمية (١٩٩٦) : الفكر الحديث للهيئة العامة للأبنية التعليمية في تحديث البناء التعليمي.
٣٤. جمهورية مصر العربية ، الهيئة العامة للأبنية التعليمية (٢٠٠٢) : منطقة الدقهلية بيان بإنجازات ونشاط الهيئة حتى ٢٠٠٢/٧/١.
٣٥. جمهورية مصر العربية ، مجلس الشعب (١٩٧٩) : مضبطة الجلسة رقم (٢٧) المنعقد بتاريخ ١٦/١٢.
٣٦. حسن الغنسي (١٩٩٧) : التاريخ الثقافي للتعليم في مصر ، القاهرة ، دار القلم للنشر والتوزيع.
٣٧. حسين بشير محمود (١٩٨٧) : خاتمة المؤتمر القومي لتطوير التعليم المنعقد بجامعة القاهرة ١٤-١٦ يوليو.
٣٨. حسين كامل بهاء الدين (١٩٩٧) : التعليم والمستقبل ، القاهرة ، دار المعارف .
٣٩. _____ (١٩٩٩) : من إنجازات وزارة التربية والتعليم ، مجلة التربية والتعليم ، العدد السادس ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
٤٠. حسن شحاته (١٩٩٤) : النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
٤١. حمد الدويري (١٩٧٩) : دراسة مقارنة لمشكلات الأبنية المدرسية في الأردن وجمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية جامعة عين شمس .
٤٢. رئاسة الجمهورية (٢٠٠٠) : المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، القاهرة ، الدورة السابعة والعشرون .
٤٣. رشدي لبيب (١٩٨٣) : معلم العلوم مسئولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نمو العلم والعلمي ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
٤٤. عابد توفيق الهاشمي (١٩٧٤) : طرق تدريس الدين ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .

٤٥. عبد الله القهيد (١٠٠١) : "معلومات النشاط الطلابي في التعليم العام" ، مستقبل التربية العربية المجلد السابع ، العدد (٢٠) ، القاهرة ، المركز العربي للتعليم والتنمية .
٤٦. على سالم النباهين ، عتيان الخولي (٢٠٠١) : "واقع ومشكلات الأبنية المدرسية الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي في محافظات غزة" ، مجلة التربية والتنمية ، السنة التاسعة ، العدد (٢٢) للقاهرة ، للمكتب الاستشاري للخدمات التربوية .
٤٧. فايز مراد مينا (١٩٨٠) : مناهج التعليم العام ، دراسة تحليلية ، القاهرة ، دار الثقافة .
٤٨. فستحي محمد على (١٩٨٧) : دراسة عن تطوير وتحديث التعليم في جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، لجنة التعليم والبحث العلمي بالحزب الوطني الديمقراطي
٤٩. كرايمر . ر (١٩٧٠) : برنامج للأبنية المدرسية في الأردن ، صحيفة التخطيط التربوي في السيلاد العربية ، العدد (٢٩) ، الأردن ، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية
٥٠. ماجد محمود (١٩٧٦) : الأبنية والتجهيزات المدرسية في العالم العربي - مشكلات ومطالب تطويرها ، التربية الجديدة ، العدد (٩) ، الأردن ، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية.
٥١. مصطفى متولى (١٩٨١) : القوى المؤثرة في النظم التعليمية - دراسة مقارنة ، الإسكندرية ، دار للطبوعات الحديثة.
٥٢. محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : مديرية التربية والتعليم إحصائيات ١٩٩٨/٩٧ حتى ٢٠٠١/٢٠٠٢ إدارة المعلومات والحاسب الآلي .
٥٣. محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : مديرية التربية والتعليم - قسم الإحصاء والحاسب الآلي ، إحصاء للتعليم قبل الجامعي للأعوام ١٩٩٦ حتى ٢٠٠٢/٢٠٠١ .
٥٤. محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : مديرية التربية والتعليم ، إحصائيات ٢٠٠٢/٢٠٠١ ، إدارة المعلومات والحاسب الآلي .

٥٥. محمد سيف الدين فهمى (٢٠٠٠) : التخطيط التعليمي ، أسسه وأساليبه ومشكلاته ، القاهرة الأنجلو المصرية .
٥٦. محمد عبد الحميد البقرى (١٩٧١) : الاقتصاديات المرتبطة بإنشاء الأبنية التعليمية ، دراسة مقدمه لمؤتمر التعليم فى الدولة العصرية ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، التوثيق التربوى .
٥٧. محمد عزت عبد الموجود (١٩٨٧) : قضايا ملحة فى النظام التربوى بجمهورية مصر العربية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد الثامن ، الجزء الثالث .
٥٨. محمود رشدى خاطر ، حسن شحاته (١٩٨٤) : دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدراس الثانوية فى الوطن العربى ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
٥٩. محمود عباس عابدين (٢٠٠٠) : علم اقتصاديات التعليم الحديث ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
٦٠. مصر (١٩٢٣) : الدستور ، المادة رقم (١٩) .
٦١. مكتب التربية للدولى بجنيف (١٩٥٧) : المؤتمر الدولى العشرون للتعليم العام ، للتوصية رقم (٤٤) مرفوعة لوزراء التربية والتعليم بشأن التوسع فى المبائى المدرسية ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم .
٦٢. مكتب التربية لدول الخليج (١٩٩٨) : المنشأة التربوية ، ومعاييرها ومقاييسها ، الوحدة الثانية ، التصميم والبناء والتكاليف — إعداد قسم السياسة التربوية والتخطيط — الرياض مكتب اليونسكو .
٦٣. وزارة التربية والتعليم (١٩٨٧) : إحصاء عام ١٩٨٧/٨٦ . قسم الإحصاء .
٦٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢) : إحصاءات التعليم قبل الجامعي أعوام ١٩٩٨/٩٧ ٢٠٠٢/٢٠٠١ القاهرة الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي .
٦٥. وزارة التربية والتعليم (١٩٧٢) : السياسة التعليمية فى ضوء ما وافق عليه مجلس نوزراء المصرى بجلسة ١٩٧٢/٨/٩ .

٦٦. وزارة التربية والتعليم (١٩٨٩) : القانون رقم (٢٧) لسنة ١٩٨٩ بشأن إنشاء صندوق دعم وتمويل للمشروعات التنموية ، مادة رقم (٣) .
٦٧. وزارة التربية والتعليم (١٩٦٤) : القرارات من رقم (٥٢) الى (٥٧) الصادرة عن مجلس الوكلاء بالقاهرة .
٦٨. وزارة التربية والتعليم (١٩٨٦) : القرار الوزاري رقم (١) في ١/١/١٩٨٦ .
٦٩. وزارة التربية والتعليم (١٩٧٠) : المفكرة الإحصائية ١٩٦٥/٦٤ - ١٩٧٠/٦٩ القاهرة
٧٠. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٢) : تطوير التعليم في جمهورية مصر العربية ١٩٩١ - ١٩٩٢ ، القاهرة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .
٧١. وزارة التربية والتعليم (١٩٥٧) : مطبعة الوزارة تقرير لجنة بحث للتعليم الابتدائي " مركز الوثائق التربوية " .
٧٢. وزارة التربية والتعليم (١٩٩١) : مشروع مبارك القومي - إنجازات التعليم في خمسة أعوام ١٩٩١-١٩٩٦ .
٧٣. وزارة التربية والتعليم (١٩٦٥) : مكتب خبير الأبنية التعليمية بالقاهرة .
٧٤. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠) : منجزات مسيرة تطوير التعليم في مصر ١٩٨٨/٨٧ حتى ١٩٩٠/٨٩ ، مطبعة الكيلاني .
75. Capone, Michael. (1969), "A Study of The Implications Of Puplis Participation In Co Curricular Recreational Activities In West Baly Lon Junior High School . The Community At Large " Diss. Abs. Int. Vol. 30, No.9.
76. Card, D. & Krueger, A. B.(1992), "Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States" Journal of Political Economy, Vol.10.
77. Christopher, G., (1990) , Effect of Architecture on Education, Ranch Cucamonga, California: Wolf/K/I ·lang/ Christopher Architects, Inc.

78. Chubb, J. E, and More, J. M.,(1990), Politics, Markets and America's Schools, Washington, Dc.: The Brookings Institution .
79. Correa, H., (1993) : " An Economic Analysis of Class Size and Achievement in Education" Education Economics, Vol. 1, No 2.
80. Davies, B. and Ellison, L; (1999) :Strategic Direction and Development of the School. London and New York, Routledge.
81. Deressler , Fletcher B, (1991) : American Shcool Houses , Washington Government Pruinting Office.
82. Haddad , W. D., (1978): With documentation assistance of rum. " Educational effects of class size" world bank staff working paper No.280, Washington, D. C.: The World Bank .
83. Harold Boles, (1995) : Step By Step To Better School Facilities, New York, Holt Pinhead, and Winston, Inc.
84. Holden, Gerri (1997) , "Changing The Way Kids Settle Conflicts"; Educational Leadership , Vol. 4 , No.8 .
85. Juhnke , Gerald A ,(1997), After School Violence: An Adapted Critical Incident Stress Dbriefing Model For Student Survivors And Their Parents , Elementary School Guidance & Counseling v31 .
86. Laine, R. E., and Richardson, M. D., (1996) : " Planning to Open a New School, Three Stess to Success" Educational planning , Vol. 9, No.1.
87. Leu, Donald J, (1995) : Planning Educational Facilities, New York, The Center for Applied Research in Education, Inc.
88. National Institute of Educational Research and Traning Education in Korea (1992) :1991- 1992, Seoul Ministry of Education.
89. Nikolia Genov, (1993) : "Megatrends and National Development Problems and Prospects Facing South korean Society", Korea Observer, Vol.(24). No.(1). The institute of korean studies seoul, spring .

90. **Oh Kum Young (Ed), (1995) :** A Comprehensive Hand Book On Korea – Korea Annual 1995,32nd Edition Seoul Yonhap News Agency ,.
91. **Prochnow, Glenn(1971):** “An Analysis Of Selected Personal Characteristics Of Participants, Non- Participants In Junior High School Student Activities” Dis. Abs. Int. Vol.32, No. 3.
92. **Smith Edward, et al (1966) :** The Educator’s Encyclopedia, Englewood Cliffs N, J, prentice Hall.
93. **The World Bank. (1992):** World Tables, Washington (D . c .) .
94. **United Nations Educational (1998):** Scientific and Cultural Organization , Development of Education in Africa A Statistical Review , Pairs , Unesco . Division Of Statistics .
95. **William. C. Day (No date),** Educational Facilities Planning, Modernization, and Management. Available At, [http://www. bc. edu /bc org/avp/soe/cihe/newsletter/news/01e\18. html](http://www.bc.edu/bcorg/avp/soe/cihe/newsletter/news/01e\18.html). Site accessed 2002.

إستشارات

المحاكاة وتطوير التعليم .

د . صلاح الدين محمد توفيق



المحاكاة وتطوير التعليم

د. صلاح الدين محمد توفيق^(١)

مقدمة :

يعد التعليم أحد الركائز الأساسية التي تبنى عليها المجتمعات نهضتها، وهو أحد المحاور الرئيسة في منظومة التقدم الحضارى، من هذا المنظور يجب النظر إلى التعليم كعنصر ضرورى فعال ومهم من عناصر المنظومة المتكاملة للمجتمعات، حيث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والصناعية والزراعية وغيرها، كما يجب النظر إلى التعليم على أنه منظومة متكاملة محددة الأهداف، تتكون من منظومات فرعية.

ولا شك أن للتغير المتسارع فى جميع مجالات الحياة هو السمة المميزة للعصر الحالى، بل إن معدلات سرعة هذا التغير تكاد تصدم للكثيرين سواء على مستوى الأفراد أو المؤسسات. ونتيجة لهذه التغيرات كان من الضرورى الاستجابة لها من خلال تطوير وظائف المؤسسات بكافة أنواعها وأشكالها وأحجامها، ومؤسسات التربية فى أى مجتمع تعتبر أولى من أى مؤسسات أخرى بالتطوير، لمجاراة طبيعة العصر والاستجابة للتغيرات التى تكتسح مجالات الحياة المختلفة. (عبد الله الكندري، ١٩٩٩، ص ٩)

ومن بين تلك التغيرات التى يتم بها العالم المعاصر، تلك الثورة العلمية للتكنولوجية، والتقدم التقنى الذى تشهده على كل الأصعدة. وعلى ذلك يجب على التربية أن تستجيب لهذه الثورة العلمية التكنولوجية، بحيث تعكس برامجها ومقراراتها وأنشطتها عناصر هذه الثورة، بشكل يسمح للأجيال المعاصرة بالتكيف مع طبيعة العصر الذى يعيشونه، وأن يستفيد التعليم من تقنيات تلك الثورة للتكنولوجية فى تفعيل أنشطته وتسهيل مهامه وتحقيق أهدافه.

ومن بين المستحدثات التكنولوجية التى أثرت فى التعليم تكنولوجيا المحاكاة بالكمبيوتر وأنماط استخدامها- كالألعاب الافتراضية والذكاء الاصطناعى والنظم الخبيرة - وضرورة

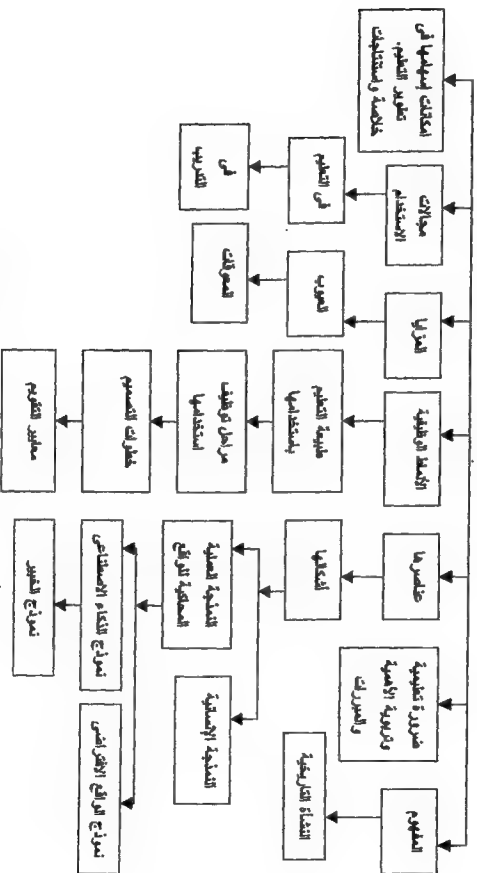
(١) أستاذ أصول التربية المساعد ، كلية التربية ببها ، جامعة الزقازيق .

الاستفادة من تلك التكنولوجيات الحديثة في تطوير التعليم، وخدمة المعلم والمتعلم، مما ينعكس بالفعل على تحسين كفاءة العملية التعليمية.

فما "المحاكاة" ؟ وما مراحل تطورها للتاريخي؟ وما الفرق بينها وبين النمذجة ؟ وما عناصرها وأشكالها وأنماطها ؟ وما أهميتها وأهدافها وطبيعة التعليم باستخدامها ؟ وما المتطلبات التي تدعو إلى ضرورة استخدامها في التعليم ؟ وما معوقات استخدامها ؟ وما خطوات تصميمها ومعايير استخدامها. في التعليم ؟ وما المحاذير التي يجب أن تراعى عند تصميمها ؟ وكيف يمكن تقويمها ؟ وما مجالات استخدامها في التعليم ؟ وما مستحدثاتها التكنولوجية التي أضافتها للعملية التعليمية ؟ وما إمكانية إسهامها في تطوير التعليم ؟

وللإجابة عن التساؤلات السابقة سار البحث المرجعي الحالي في ضوء عدة محاور وفقاً للمخطط الآتي :

المحاكاة واستخدامها في تطوير التعليم



مخطط عرض المحاكاة واستخدامها في تطوير التعليم

المحور الأول : المحاكاة المفهوم والنشأة والتطور التاريخي.

- مفهوم المحاكاة Simulation Concept :

يمكن تحديد مفهوم المحاكاة بالتعرف أولاً على معنى كلمة "محاكاة" وذلك على المستويين اللغوي والاصطلاحي، وفي هذا الإطار فإن الأصل اللغوي لكلمة "محاكاة" هو الفعل "حكى" فيقال: (حكى) الشيء - حكاية : أتى بمثله وشابهه . والمضارع يحكى : يقال فلان يحكى الشمس حسناً ويحاكيها بمعنى . وعنه الحديث : نقله . و(حاكاه) : شابهه فى القول والفعل أو غيرهما . (الحكاية) : ما يحكى ويقص وقع أو تخیل . (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٧، ص١٦٥) . وبهذا المعنى اللغوي لمصطلح المحاكاة يمكن تعريف المحاكاة عموماً بأنها "المشاكله" "المشابهة" "المماثلة".

وعلى المستوى الاصطلاحي تشير الموسوعة العالمية للتربية إلى أنه ليس من السهل تعريف المحاكاة (Gudworth, 1994, P. 5472) ، حيث لم يتفق التربويون على تحديد تعريف لمصطلح المحاكاة (أحمد الخطيب ، رداح الخطيب ، ١٩٨٩ ، ص١٥١) إلا أن المتنبع للأدبيات التربوية (المعلم والقواميس - للموسوعات - المراجع) يجد أنها تترخ بالعديد من التعريفات الخاصة بمفهوم المحاكاة بصفة عامة والمحاكاة التعليمية بصفة خاصة ومنها :

- معجم التقنيات التربوية (عبد الله الصوفى، ١٩٩٧، ص٢٤٠) يعرف المحاكاة بأنها نظام بديل يستعمل لتعليم أنشطة ، بحيث تجعل المواد والتدريبات المستخدمة، أقرب ما تكون إلى الوضع الطبيعي الذى تمارس فيه هذه العمليات.

- وتعرف المحاكاة فى معجم المصطلحات التربوية (رمزى حنا، مشبول جرجس، ١٩٩٨، ص٣٢١) بأنها تقنية تعليمية تتم بمحاكاة موقف من الحياة الحقيقية، حيث يقوم الطلاب المعلمون بأداء مواقف تدريسية كمحاولة تهدف إلى جعل النظرية موجبة عملياً وواقعياً.

- وتعرف المحاكاة فى قاموس للتربية (Hills, 1984, P. 248) بأنها مصطلح عام يصف مجموعة كبيرة من الأساليب التى تستخدم النماذج سواء كانت رديئة أو غير ذلك لتقديم الواقع ، وأنها غالباً وسيلة تقدم بواسطتها النظم المعقدة (كالطائرة) وذلك يتم بطريقة أبسط، لتسمح بممارسة المهارات بدون استخدام عقاب فئسى والذى يحدث نتيجة أخطاء فى الواقع . وقد تستخدم أكثر فى العلاقات الإنسانية.

- وتعرف المحاكاة في قاموس لكسفورد (Solutions Base, 2001, P. 1) بأنها أسلوب تقليدي سلوك أو موقف أو نظام (اقتصادي، ميكانيكي،.....) عن طريق استخدام نموذج مشابه، وذلك إما لجمع المعلومات الملائمة عن النظام أو لتدريب أشخاص على هذا الموقف.
- وتعرف المحاكاة في الموسوعة العالمية للتربية (Gudworth, 1994, P. 5472) بعدة تعريفات فقد عرفها بارتون "Barton" بأنها : الأداء الحركي أو التأمل لنموذج لنظام معين لغرض ما . وعرفها ليفنج ستون وستول "Living Ston and Stoll" بأنها : نموذج عمل لموقف مقصود . ويرى جيبز "Gibbs" أن المحاكاة هي تمثيل دينامي يوظف عناصر بديلة لتحل محل مكونات حقيقية أو افتراضية .
- وتعرف المحاكاة في الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم (ماهر اسماعيل، ٢٠٠١، ص ٢٦٤) بأنها عبارة عن عمل نموذج أو مثال لموقف من المواقف الواقعية ويسند لكل من يساهم فيها دور خاص محدد يولج فيه ظروف صعبة معينة، وعليه أن يقوم بتقديم الحلول للمشكلات التي تولجها في هذه الظروف، واتخاذ القرارات المناسبة .
- المحاكاة عبارة عن أنشطة صممت لتمثيل الحياة الحقيقية وغالباً تكون تمارين تعليمية قصد منها تمثيل الأنشطة الحياتية بشكل كبير . (محمد المشيقق، ١٩٩٢، ص ٢٦٢)
- المحاكاة التعليمية هي موقف مرن يمر فيه الطلاب بمشكلة ويؤدي إلى نتائج من الانقصاء والقرارات والأحداث ثم يستقبلون معلومات عن الطرق والوسائل التي يستبطنها الموقف وينسبون في استجاباتهم لهذه الأحداث، لذلك فإن المحاكاة التعليمية تقوم بما هو أكثر من تقديم مظاهر مماثلة ومطابقة للموقف نفسه . (Thurman, 1993, PP. 75-76)
- المحاكاة هي علم تصميم نموذج لنظام مادي نظري أو واقعي وتتضمن مبدأ التعلم عن طريق العمل . (Fishwick, 1995, P. 1)
- المحاكاة طريقة مفيدة لتقليد أنظمة ببنية من الصعب دراستها أو إحضارها داخل الفصل الدراسي . (محمود پدر، ١٩٩٥، ص ٨٠)
- المحاكاة رمز أو تبسيط وتشبيه لما يمكن أن يحدث في الحقيقة . (زاهر أحمد ، ١٩٩٦، ص ٢٥٨، ١٩٩٧، ص ٣٩٧)

- المحاكاة طريقة تعتمد على تجديد وتبسيط موقف معين مستمد من الحياة، بحيث يقدم الموقف بطريقة تماثل موقف الحياة الحقيقية. (عبد العظيم الفرجاني، ١٩٩٧، ص ٢٠٠)
- المحاكاة موقف يشعر المتعلم فيه أنه في موقف حر، حيث المواقع والأحداث الشبيهة بالمواقع والأحداث الحقيقية، وهي تظهر بشكل كبير الاعتماد على العقلانية والتنظيم في عرض وتنسيق المعلومات. (Strang, 1997, P.82)
- + المحاكاة نموذج يتم فيه تبسيط عناصر العالم الواقعي ويعرض في صيغة يمكن توفيرها في حجرة للدراسة، أو حجرة العمل، أو حجرة المعيشة. (جلابر عبد الحميد، ١٩٩٨، ص ٣٢٩)
- المحاكاة تمد المتعلمين ببيئة تسمح لهم باستكشاف النظام ومعالجة المتغيرات، ويمكن أن تستخدم كوسيلة تساعد المدرس في توضيح المفاهيم، ويمكن استخدامها بواسطة الطلاب أنفسهم، وذلك لتفسير الظواهر التي لا يمكن فهمها في الظروف الطبيعية. (Windschittle & Andre, 1998, PP. 145-146)
- المحاكاة هي نوع معين من النمذجة، وبناء نموذج هو طريقة متعارف عليها جيداً لفهم العالم. وقد قامت العلوم والعلوم الاجتماعية بتقنيته وتشكيله. والنموذج هو تبسيط بشكل أصغر، أقل تفصيلاً، أقل تعقيداً، أو كل هذا معاً لنظام آخر. وتقدم المحاكاة إمكانية الطريقة الجديدة للتفكير بشأن العمليات الاقتصادية والاجتماعية القائمة على الأفكار بشأن تفسير السلوك المعقد من الأنشطة بطريقة بسيطة نسبياً. (Gilbert & Troitzsch, 1998, PP.1-4, 10-11)
- المحاكاة أداة مهمة في العملية التعليمية، حيث أنها تقوم بشرح المعلومة الصعب تخيلها بطريقة سهلة، متخطية بذلك عنصرى الزمان والمكان وعناصر الخطورة من خلال برامج قوية مستخدمة عناصر الصوت والحركة والصورة والنص وغيرها. (محمد يونس، ١٩٩٩، ص ١٧٥)
- المحاكاة تعنى صناعة نموذج لنظام ما يستطيع الاستجابة لأوامر وقرارات المستخدم ويعطى نتائج مشابهة لما يمكن تطبيقه في الواقع العملي. (علطف السيد، ٢٠٠٠، ص ٦٠)
- المحاكاة عقلية تمثيل أو نمذجة أو إنشاء مجموعة من المواقف تمثيلاً أو تقليداً لأحداث من واقع الحياة حتى يتيسر عرضها والتعمق فيها لاستكشاف أسرارها والتعرف إلى نتائجها المحتملة عن قرب. (عبد الله الموسى، ٢٠٠١، ص ٥٨٢)

- المحاكاة هي معالجة أو تناول نموذج بطريقة تجعله يعمل عبر الوقت والمكان، وبذلك يمكن للفرد من خلالها أن يدرك للتفاعلات التي لا تكون واضحة بسبب تباعدها في الزمان والمكان. (Bellinger, 2002, P.1)

ويستخلص الباحث مما سبق أن المحاكاة هي عملية تقليد محكم لظاهرة، أو سلوك أو لموقف أو لحالة أو لمشكلة أو لمنظومة حقيقية، ويتم تقديم ذلك عن طريق النمذجة المحاكاة Simulation Models وبناء عليه يمكن تعريف المحاكاة على النحو التالي :

- المحاكاة : Simulation :

هي نموذج أو مثال لموقف من الحياة الواقعية، يسند لكل مشارك فيها دور معين، يستهدف تدريبه على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، واكتساب المهارات. وهي من أكثر الوسائل فعالية في التعليم والتدريب.

- المحاكاة والنمذجة Simulation & Modeling :

النموذج Model هو محاكاة مجسدة لشيء ما، وقد يكون مطابقاً تماماً للشيء المقاد أو بسيطاً مجرداً من التفاصيل غير الضرورية، وقد يكون على شكل مقطع، أن يمثل الشكل الظاهري، أو نموذج مفروق، أو مفكك أو شفاف. وتعد المنظور المجسدة من النماذج أيضاً. والنموذج ثلاث حالات، فهو إما أن يكون مكبراً عن الشيء الأصلي- مصغراً عن الشيء الأصلي- مطابقاً له تماماً (محمد الحيلة، ١٩٩٨، ص ٢٠٦)، (عبد الرحمن الشاعر، لمم محمد، ١٩٩٢، ص ص ٦١، ٦٢)، (عبد الحافظ سلامة، ١٩٩٦، ص ٣٤١، ٣٤٢).

وفي هذا المضمار يقصد بالنموذج أيضاً هو تجريد لنظام واقعي أو حقيقي ما والذي يمكن عن طريقه الحصول على التنبؤات وصياغة استراتيجيات للتحكم. وعلى وجه الخصوص فإن النماذج تستخدم لتحليل واحد أو أكثر من التغيرات في المظاهر المتنوعة لنظام نموذج والذي يمكن أن يؤثر على الجوانب الأخرى لنفس النظام. ولكي يكون النظام مفيداً، يجب أن يتسم بالواقعية والبساطة معاً .

(Rubinstein & Melomed, 1998, PP.5-13), (Law & Kelton, 1991, PP.3-7)

وهذا يعني أن النموذج عبارة عن وصف منطقي لما يكون عليه النظام وذلك بدلاً من التعامل مع النظام الحقيقي. بينما المحاكاة هي عملية تصميم للنموذج وإعطائه بعض الاختبارات، وذلك لمعرفة كيف يسلك النظام الحقيقي، والتنبؤ بأثر التغيرات على النظام مع تقدم الوقت،

والنماذج إما أن تكون ساكنة Static Models وهى النماذج التى تصف النظام رياضياً فى شكل صيغ ومعادلات رياضية، وإما أن تكون متحركة Dynamic Models والتى تعرف بالمحاكاة وهى نماذج تمثل النظام كعلاقة فى الزمن. وفى هذه النماذج يمكن للتنبؤ بمخرجات النظام تحت تأثير بعض العوامل أو المتغيرات التى يتم إعطاؤها للنموذج.

ويؤكد بلنجر (Bellinger, 2002, PP.1-3) أن النموذج عبارة عن تمثيل مبسط للنظام عند نقطة معينة ، وعند لحظة معينة الهدف منه فهم النظام الحقيقى . وهذا يعنى أنه لا يوجد نموذج وحيد للنظام ، حيث توجد نماذج عديدة لأى نظام كل منها يمثل جزءاً منه، وكلما قلت التفاصيل فى النموذج كلما كان أكثر سهولة وأكثر فهماً، وكلما زادت التفاصيل كلما زاد تعقيد النموذج، وفى حالة النموذج البسيط لا يفقد بعض خصائص النظام الأصلية.

ومن خلال ما سبق يمكن ملاحظة أن المحاكاة والنمذجة يكملان بعضهما البعض فالمحاكاة عبارة عن تمثيل بسيط ودقيق لشيء موجود فى عالم الواقع ، وبالتالي فإن المحاكاة يجب أن تستخدم النمذجة، ويتبعير منهجى آخر فإن المحاكاة هى طريقة ممتازة من النمذجة وفهم العمليات الاجتماعية باستخدام الحاسب الآلى (الكمبيوتر) . (Gilbert & Troitzsch, 1998, PP.27-29)

- نشأة المحاكاة وتطورها التاريخى :

من خلال نتيجة استقرقنا للكثيرات العديدة فى هذا المجال، يمكن القول أن استخدام المحاكاة يعود إلى ٣٠٠٠ سنة قبل الميلاد فى بلاد الصين، وإلى ١٥٠٠ سنة قبل الميلاد فى الهند، حيث استخدموا الشطرنج فى محاكاة التكتيكات العسكرية القديمة . ومحاكاة استراتيجيات وتكتيكات المواجهة مع العدو فوق خرائط تمثل مواقع العمليات التى يحركون فوقها أشباه ورموز القوات والعتاد الحربى . (محمد يوسف، ١٩٩٥، ص ١٣٢)

وبعد الحرب العالمية الثانية، ومع تطور الحاسب الآلى، استخدم رجال الاقتصاد وإدارة الأعمال المحاكاة فى توضيح العمليات التى تحدث فى هذه المجالات للعاملين لديهم، وذلك بهدف نقل الواقع إلى موقع التكرير لإنجاز العمل بسرعة ودقة متناهية، وفى نهاية الخمسينيات من القرن العشرين تم إدخال المحاكاة التعليمية فى مساقات العلوم السياسية لطلبة الدراسات العليا ، وفى مجال التعليم المهنى والتكريب ، حيث استخدم للمدريون محاكيات متخصصة لتعليم مهارات أدائية شبيهة بما سيقوم به المتكرب فى الحياة العملية . (محمد المشيقح، ١٩٩٢، ص ٢٦٥)

أما البداية الحقيقية لاستخدام المحاكاة في التعليم والتدريب فقد ظهرت جلياً في بداية الستينيات من القرن العشرين ، حيث ازداد استخدامها في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من البلدان، وخصوصاً في الأنظمة الصناعية، ازدياداً ملحوظاً نتيجة لتطوير أدوات المحاكاة واستخدامها في التدريب. (محمد المضيقي، ١٩٩٢، ص ٢٦٦)، (Gilbert & Troitzsch, 1998, PP.7-9)

ومع التطورات المتلاحقة في التقدم التكنولوجي ، ونتيجة لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التعليم استحدثت أنشطة وتطبيقات جديدة للمحاكاة للكمبيوترية كالواقع الافتراضي والكفاءة الاصطناعية والنظم الخبيرة . وأصبح الكمبيوتر بإمكانياته غير المحدودة مصدراً لكثير من المحاكاة وانتشر استخدامها في المدارس والجامعات وقطاعات الصناعة والتجارة والمال .

ومن خلال ما سبق يتضح أن استخدام المحاكاة بدأ مع الإنسان منذ القدم وتطور عبر الزمن في صور مختلفة في الإعداد والتدريب والتخطيط واتخاذ القرارات حتى الوقت الحالي الذي تستخدم فيه تلك الوسائل لرفع الكفاءة التعليمية والتدريبية.

المحور الثاني: المحاكاة ضرورة تعليمية وتربوية (الأهمية والمبررات) :

هناك الكثير من المؤثرات المعاصرة التي أثرت بقوة في مسار العملية التعليمية، ومحتواها وأساليبها والتي أدت إلى العديد من المتطلبات التي تدعو إلى ضرورة استخدام المحاكاة في التعليم، منها : (أسامة حرب وآخرون، ١٩٩٥، ص ٢٥-٤٩)، (محمد نوفل، ١٩٩٧، ص ١٧٩-٢٢١)، (دارم البصلم، ١٩٩٧، ص ٢٢٢-٢٤٨)، (جك ديبلو، ١٩٩٨، ص ١٠٦-١٢٠)، (عبد الله الوزرة، ١٩٩٩، ص ١-١٤)، (عبد الله الدائم، ٢٠٠٠، ص ٥٢-٦٤)، (دون ديفيز، ٢٠٠٠، ص ٧-٢٩، ص ٦٣-١٠٩)، (جيف سبرينج ، ٢٠٠٠، ص ٢١٩-٢٤١)، (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص ٢٥٣-٢٩٠)، (لوزي الشريبيني، عشت الطنولوي، ٢٠٠١، ص ١٥-٤٢)، (فاروق فهمي، منى عبد الصبور ، ٢٠٠١، ص ١٥-٣٧)، (مهدي يونس ، ٢٠٠١، ص ١٤-٧٥)، (عبد العزيز السنبيل ، ٢٠٠٢، ص ٨-١٢) .

١ - الانفجار المعرفي وإزالة فجوة المعرفة : تتوسع العلوم يوماً بشكل رأسي وأفق نتيجة للتقدم الهائل في العلم، وهذا التوسع أدى إلى زيادة موضوعات الدراسة في المادة الواحدة وإلى تشعب مجالاتها. وبذلك طرحت قضية الانفجار المعرفي تساؤلات كثيرة فرضت نفسها على عملية التعليم والتعلم، ماذا تعلم؟ وكيف يمكن تدريب المتعلم على التفكير

والابتكار والإبداع إذا لم تكن المعرفة قريبة منه؟ وكيف يمكنه حفظها، واسترجاعها، وتوظيفها بسهولة ويسر؟ وهنا جاء دور المحاكاة، حيث تعد من أفضل الصيغ استجابة لمواجهة النمو السريع في المعرفة، وتقديم الخدمات والمعلومات للمتعلم بسهولة ويسر في وقت أقصر، وبطريقة مثوقة وبصورة أكثر فعالية تؤدي إلى زيادة التعلم. علاوة على قدرتها الفائقة على الاستجابة للتغيرات المستمرة فيها.

٢ - التقدم التكنولوجي: لقد جعل التقدم التكنولوجي العالم قرية صغيرة من حيث تبادل المعلومات والوصول إلى المعرفة. وجاء بالكثير من المخترعات مثل الحاسوب وشبكة الإنترنت. ولكن كيف نستطيع تطوير التكنولوجيا الحديثة لخدمة الإنسان؟ وهل هو قادر على الوصول إليها بسبب ارتفاع تكلفتها المادية؟ وإذا أمداً بأن التربية مفتاح نمو هذا العالم وتقدمه، فكيف تستفيد التربية من الإمكانيات الضخمة التي قدمها ويقدمها التقدم التكنولوجي في المجالات المختلفة؟ وهنا برزت أهمية المحاكاة وأنماط استخدامها لتستغل الإمكانيات التي قدمتها الثورة التكنولوجية إلى صناعة التعليم وتقديمها للمتعلمين ليستخدموها أفضل استخدام بمراعاة الأساليب الجديدة في التعليم.

٣ - الانفجار السكاني: إن تعداد السكان في العالم يزداد بسرعة مذهلة وإن كان هناك تفاوت في نسبة الزيادة من بلد إلى آخر. وهذه الزيادة انعكست بدورها على التعليم حيث أدى ذلك إلى زيادة ازحام الفصول الدراسية ولتتظاظها بالدارسين، ومن هنا تبرز أهمية المحاكاة وإسهاماتها في تعليم أعداد متزايدة من المتعلمين في صفوف مزحمة.

٤ - نمو الاتجاه العلمي: ما نعيشه الآن من اتجاهات، وما يسيطر على أفكارنا من فلسفات قد تكثر كثيراً بالعلم وتطبيقاته، ومن هنا، وبفضل الحركة العلمية وما كوفته لدى الأفراد من اتجاهات، أصبحت الخبرة الحسية هي المادة الأولى للتعليم والتعلم. وأصبحت المبركات الحسية أهم من الأفكار للوصول إلى الحقيقة العلمية، ومن هنا تبرز أهمية المحاكاة، حيث أنها تتيح للمتعلمين فرصاً أكثر للتعليم والتعلم عن طريق الحواس والممارسة والتدريب وتوسيع مجال الخبرات التي يمر فيها المتعلم، وبذلك تستجيب إلى ما يؤكد الاتجاه العلمي من أساليب ومناهج للتعليم، كما تعد المحاكاة من أكثر الصيغ استجابة لمفهوم الخبرة الشاملة المتكاملة التي تتفاعل مع النشاط الإنساني باختلاف جوانبه.

٥ - تطور مفهوم فلسفة التعليم وتغير دور المعلم: حيث أصبح للمتعلم هو محور العملية التعليمية. وتحول دور المعلم من ملقن إلى موجه ومصمم للتعليم. ونتيجة للتطورات

التربوية الحديثة أصبح هدف التعليم هو التعلم، وتستجيب المحاكاة ومستحدثاتها التكنولوجية لجميع التطورات في مفهوم التعليم، وتقدم إمكانات كبيرة للتعلم الفردي والجماعي، حيث تستجيب استجابة كاملة لجعل التعليم وفقاً لقدرات المتعلمين واحتياجاتهم، كما أنها من خلال ما توفره من إمكانيات تدريبية متنوعة تنكح فرصاً أكبر لتنوع طرق التدريس، وتبني استراتيجيات تعليمية جديدة، كما أنها قادرة على الاستجابة لتحقيق الاتجاه الحديث نحو الاهتمام بالتعلم، تعلم التعرف - تعلم التعرف - تعلم لتكون - تعلم لتعمل - تعلم لتشارك الآخرين.

٦ - تغير مفهوم الوظيفة : يوضح المعدل السريع للتغير التكنولوجي في الوقت للحاضر الحاجة الملحة والمستمرة لإعادة تدريب وتحديث مهارات الفرد . وتتوفر حالياً مجموعة من الدراسات التي تقدر إعادة تدريب أو تغيير مهنة الفرد بثلاث أو أربع مرات في المتوسط خلال الحياة المهنية والعلمية . من هذا المنطلق تغير مفهوم "الوظيفة للحياة"، وحل محله مفهوم "التعلم للحياة أو على مدى الحياة"، وقد أدى ذلك إلى زيادة الطلب على التعليم والتدريب، وإعادة ذلك بصفة مستمرة في السنوات الحديثة، وسوف يستمر هذا الاتجاه نحو التوسع في المستقبل، وبالتالي أصبح للتعليم والتدريب يندمجان معاً في إطار متكامل بهدف "التعلم" في مجال التعليم الوظيفي لتنمية القوى البشرية وسعيها المتواصل لتحسين مهاراتها وللتزود بالمعارف والخبرات الجديدة.

٧ - تسهيل التعليم والتدريب : من المبررات العديدة التي تستخدم من أجلها المحاكاة في مجال التعليم الآلي :

- التكلفة : تستخدم المحاكاة حينما تكون التجارب العملية مكلفة، أو حينما تكون الأنشطة الحقيقية مستحيل تنفيذها في غرفة الدراسة مثل نظام المجموعة الشمسية وتتبع مسار قمر صناعي في مداره حول الأرض، أو حركة الكواكب.
- الخطورة : وتستخدم المحاكاة في التجارب العملية للخطرة مثل المفاعلات النووية والذرية وتجارب الإشعاع أو الغازات السامة.
- اختزال الوقت : وتستخدم المحاكاة حينما يتطلب الأمر دراسة النموذج الحقيقي إلى وقت طويل مثل نموذج لنمو النباتات، أو نموذج للجينات البشرية، أو نموذج لأحداث وقعت في الماضي.
- الصغر : مثل نموذج لدراسة الذرة أو البكتيريا.

- التكريس : حيث تسمح للمتربين فيها أن يتعاملوا مع مواقف مبسطة على الشاشة تتأخر ما يحدث في دنيا الواقع. كدراسة مناسك الحج وتدريب الطيارين ورواد الفضاء وقيادة السيارات وتدريب الأطباء.
- التكرارية في عرض المعلومات والبيانات والمحتوى التعليمي عند الطلب.
- المرور بخبرة قد يستحيل للحصول عليها في الحياة العادية.
- الدقة والوضوح في تحديد النتائج.
- وفي ظل المتغيرات والمؤثرات التي أصابت العملية التعليمية تبدو المحاكاة التعليمية ومستحدثاتها التكنولوجية قادرة على مواجهة هذه المتغيرات بما تحويه من مواد تعليمية وأجهزة وآلات تعليمية ومواقف تعليمية في نظام شامل متكامل ومستمر، بل أصبحت ضرورة حتمية لاتباعها في مجال التعليم والتعلم (محمد سعيد، ١٩٩٥، ص ٣٣-٣٨، ص ١٠١-١١٢)، (محمد الهادي (ب) ١٩٩٥، ص ١١-٢٠)، (أحمد منصور، ص ١٩٩٩، ص ١-٣٥)، (أسعد يونس، ١٩٩٩، ص ١-٩)، (فتح الباب عبد الحليم، ١٩٩٩، ص ١-٧).

وعلى الرغم من المحاولات الجادة والمخلصة للإفادة من تكنولوجيا المحاكاة ومستحدثاتها التكنولوجية من أجل تطوير الممارسات التعليمية. نجد مجال التعليم من أبطأ الميادين استجابة لهذه المستحدثات مقارنة بميادين أخرى كالصناعة والطب والهندسة والدعاية والإعلام . (على عبد المنعم، ١٩٩٦، ص ٢٧٨)

وفي ضوء ما سبق، بات من الضروري، التخطيط لصياغة مستقبلية جديدة، تستهدف تحقيق أهداف التعليم باستغلال إمكانات المحاكاة التعليمية كمنظومة تعليمية متطورة، ومكملة مع المنظومة التربوية ككل . (ضياء زاهر، كمال اسكندر، ١٩٩٣، ص ٢٠)

المحور الثالث : المحاكاة عناصرها وأشكالها ومستحدثاتها التكنولوجية :

- عناصر المحاكاة : تتكون المحاكاة من مجموعة من العناصر هي : (محمود بدر، ١٩٩٥، ص ٨٣).
- نموذج يمثل تجريداً أو تبسيطاً أو إيضاحاً للموقف الحقيقي.
- للقواعد (القوانين) التي تحكم سلوك النموذج.

- وسيلة التفاعل .
- التغذية للأمام . (الراجعة) .
- طريقة التعقيب على القرارات .

- أشكال المحاكاة : تأخذ المحاكاة عدة أشكال منها : (محمد الحيلة، ١٩٩٨، ص٢٢٦)،

(زاهر أحمد، ١٩٩٦، ص٢٥٨)، (Hood, 1997, PP. 20-32).

- تمثيل الأدوار : (النمجة الإنسانية) وتتصف بالتفاعل غير المحدد بين الأفراد من خلال تقمص شخصيات أخرى في مواقف حياتية، ومن الجدير بالذكر هنا أن النمجة الإنسانية قوية بدرجة بارعة في تدريس أشياء عديدة من بينها الحركات الذكية والرقدة والدقة في تنعيم الأنماط ونطقها، وتشتمل الرقدة والدقة على نقل مشاعر وقيم لها تأثيرات عديدة على أهداف المتعلم ودوافعه . (س، فيكتور بندرسون، ميلون كـ أنيواي، ٢٠٠٠، ص٤٧٤)
- نموذج مطابقة الواقع : (النمجة العملية) الأجهزة التي تكون على شكل نموذج مطابق للأجهزة الحقيقية، مصغرة حسب نسبة معينة، تسمى للنمجة المحاكية للواقع، مثل نماذج التدريب على الطيران . ولكن بوجود غرفة بكامل أدوات التحكم الموجودة في غرفة التحكم بالطائرة .
- وبما تجدر الإشارة إليه هنا أنه بالرغم من الجودة للفاقة التي تميزت بها نماذج المحاكاة التعليمية، إلا أنها كانت مجرد نماذج ثابتة لا تقبل أي تغيير . وقد كان من السهل تماماً محاكاة الحقيقة للأشياء الثابتة كالمباني، والمنظر الطبيعية وسفن الفضاء . ولكن النماذج لا يمكنها محاكاة الواقع للأشياء المتحركة كالحيوانات والبشر وقيادة السيارة المتحركة . ولذا كانت الكمبيوترات هي الأداة الوحيدة التي يمكنها ذلك . (فرانك كيلش، ٢٠٠٠، ص٥٦)
- ونضيف إلى ذلك أن المحاكاة المركبة والمعقدة والخطرة تتطلب استخدام أجهزة الكمبيوتر . وتعتبر المحاكاة المعتمدة أو القائمة على الكمبيوتر حديث الساعة في أبحاث الجامعات والكليات ومراكز الأبحاث لغرض التعليم في شتى مجالات الدراسات الأكاديمية، كما تقوم بعض المؤسسات الحكومية والصناعية والتجارية باستخدام للكمبيوتر في عمليات المحاكاة في البرامج التدريبية ، وعند البحث عن الحلول للمشكلات الحقيقية . وكلما تبنت الأنظمة المدرسية استخدام الكمبيوتر، ازدادت فرص استخدام المحاكاة في شتى أوجه التعليم .

• **المسابقة (المباراة - اللعبة) :** نشاط تنافسي منظم، بين اثنين أو أكثر من المتعلمين، ضمن قوانين متبعة، وأهداف محددة مسبقاً، وتنتهى عادة بفائز ومغلوب، بسبب المهارة أو الحظ (الصدفة) أو كليهما، وبالرغم من وجود عنصر المحاكاة والمسابقة والتعليم بشكل منفرد، إلا أنهم يتداخلون، ويتفاعلون معاً، مشكلين نموذجاً متداخلاً وشاملاً لخصائص الأنشطة. (محمد الحيلة، ١٩٩٨، ص ٢٢٠)، (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص ٤٠٨) فهناك المسابقة التعليمية. والمسابقة التعليمية المحاكية للواقع والمحاكاة للتعليمية.

هذا ويشير هورن وهود وبرلون وجلبيرت إلى أن أهم ولحده تقنيات برامج طريقة المحاكاة (الواقع الافتراضي وللذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة).

(Horn, 1995, PP. 471-480), (Hood, 1997, PP.1-10), (Brown, 1999, PP. 307. 318), (Gilbert & Troitzsch, 1998, PP. 6-9)

وفيما يلي عرض مختصر لكل منها كتجاهات حديثة لاستخدام المحاكاة في التعليم.

* الواقع الافتراضي : Virtual Reality

تعددت المصطلحات العربية المقابلة لهذا المصطلح الإنجليزي، حيث أطلق عليه التربويون أكثر من اسم (الحقيقة الواقعية، الحقيقة الافتراضية، الحقيقة المصطنعة، الحقيقة الظاهرية، الحقيقة التخيلية الواقع الوهمي، العالم التصوري، الواقع الخيالي، الخائلية (الواقع الخائلي)). ونظراً إلى أن المفهوم يعد من المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا المحاكاة المستقبلية، ومن المتوقع انتشار استخدامه بسرعة، فقد رأى الباحث أن يختار أشهرها جميعاً وأكثرها تداولاً. ولاستقرار أغلب الأبحاث والكتب والمؤلفات العلمية على استخدامه وسهولته وهو "الواقع الافتراضي" وهو أحسن للترجمات لهذا المصطلح الذي يقوم على مزج الواقع بالخيال. ويعد من أهم وأحدث برامج طريقة المحاكاة.

- فكرة الواقع الافتراضي : يشير (الغريب زاهر أ)، (٢٠٠١، ص ٢٧٨)، (عبد الله متولى، ١٩٩٩، ص ص ٢٣٢-٢٣٨) (مارجريت ريل، ٢٠٠٠، ص ص ١٨٣-١٩٠) إلى أن فكرة الواقع الافتراضي قد أتت من مدى إمكانية أن يختلق الإنسان وهو جالس على كرسيه ويذهب إلى عالم آخر، عالم خيالي تتحقق فيه أحلامه، وما يقصده هنا ليس اختفاء الجسم بل اختفاء الروح والعقل في عالم واقعي تم إنشاؤه والتجول بداخله، فالإنسان يمكن أن يرى نفسه داخل فوهة البركان المتفجر ومن حوله الحمم تتطاير، أو يجد نفسه يتجول داخل الجهاز

اللتفسي والتقل بين الأحوال الصوتية أو تنقبض وتنبسط عليه الرنكين، كل هذا يحدث بينما جسمه موجود على الكرسي أمام الكمبيوتر، هذا ما يمكن أن نطلق عليه الواقع الافتراضي.

أى إن الواقع الافتراضي يعمل على نقل الوعي الإنسانى إلى بيئة افتراضية يتم تشكيلها إلكترونياً، من خلال تحرر العقل للفوضى في تنفيذ الخيال بعيداً عن مكان الجسد، وهو عالم ليس وهمياً وليس حقيقياً بل دليل حدوثه ومعاشته بيئته، ففيه يتم تنفيذ الأحداث في الواقع المفترض لكن ليس في الحقيقة.

— ماهية الواقع الافتراضي : يقرر (بل جيتس، ١٩٩٨، ص ٢١٠، ٢٢٣) أنه إذا تجاوزت المحاكاة الكمبيوترية حدودها ودخلت الخيال وأصبحت مكتملة الواقعية فهي عندئذ واقع افتراضي. ومع تزايد تحسين دقة العناصر السمعية والبصرية، سيصبح بالإمكان محاكاة الواقع بكل وجوهه ومختلف عناصره بإحكام متزايد. ومتتبع لنا تقنيات هذا الواقع الافتراضي أن ننقل إلى أماكن وأن فعل أشياء لن نتمكن من فعلها، أو أن نفعلها، بأية طريقة أخرى، وتحقيق أهداف طالما رلونت مخيلتنا.

ويشير (مور Moore, 1995, PP. 91-102) إلى أن الواقع الافتراضي يهتم بمثل المعلومات المتقدمة والخيال العلمى بدقة متناهية، وهو يعمل على توضيح كل من الخطط والطرق المتنوعة التي ساعدت على ظهور الأفكار والمعلومات الحديثة، مع إشراك المتعلم في التعبير الذاتى عما يعرض أمامه دون تخطيط مسبق منه.

وتوافر المحاكيات المركباتية للطائرات، وسيارات المباق، وسفن الفضاء بالفعل الآن لمحة من هذا الواقع الافتراضي. فبعض أكثر الرحلات شعبية الآن لدخل ديزنى لاند هي عبارة عن رحلة محاكية Simulated (بيل جيتس، ١٩٩٨، ص ٢١٢) كما توفر تكنولوجيا الواقع الافتراضي عروض بانورامية Panoramic ترتبط بثلاثة أبعاد تتمثل في العين والسمع والأيدى، ولا زالت المحاولات مستمرة لربطها بجميع أجزاء الجسم المختلفة من خلال لباس كامل يغطي جميع أجزاء الجسم. ومن ثم توصيل مناطق الإحساس المختلفة بالأعضاء بأطراف توصيل وأجهزة تنفيذية مرتدة لإحداث اتصال مباشرة بمسطح بشرة المستخدم، مما يتيح له معاشة الواقع الافتراضي كاملاً والتفاعل المباشر معه . (الفريب زاهر (أ)، ٢٠٠١، ص ٢٨٠)

ومن تطبيقاتها في التعليم استخدامها في المعمل الافتراضي للدراسات التطبيقية واستخدامها كمثال لزيارة المتعلمين إلى إحدى مدن الفراعنة التاريخية ، والسير في شوارعها واكتشاف واقع حياتهم، كما أن أخصائي أمراض القلب سيكون قادراً على الإبحار في مختلف أنحاء قلب المريض، لفحصه بطريقة لم تكن لتتاح له أبداً من خلال استخدام الآلات التقليدية. كما يمكن لجراح أن يجري عملية دقيقة جداً عدة مرات بالاستعانة بتلك الأجهزة قبل أن يلمس موضعها بريضاً حقيقياً. (بيل جيتس، ١٩٩٨، ص ٢١٤) ويعمل ذلك على جعل المتعلمين متضمنين نشيطين في بناء معلوماتهم في أي مجال يبنى حوله الواقع الافتراضي، عن طريق المساهمة بأرائهم وأفكارهم وعرض كيفية تشغيل البيئة الفعلية لهذا الواقع .

- أهمية الواقع الافتراضي : يشير كل من (عبد العظيم الفرجاتي، ١٩٩٧، ص ٢٢٠ ، ٢٢١)، (عبد الله الهنلق، ١٩٩٩، ص ١٣-١٥) ، (الغريب زاهر (أ) ، ٢٠٠١، ص ٢٨٢ ، ٢٨٣) ، (بيل على ، ٢٠٠١، ص ١٠٣-١١٧) ، (Moore, 1995, PP. 91-102) إلى أن أهمية الواقع الافتراضي تأتي كأساس لتحديث المحاكاة في التعليم

من خلال ما يلي :

- الواقع الافتراضي أوجد الفاعلية في التعليم من خلال تصميم وتمثيل معلومات ثلاثية الأبعاد كبرامج متعددة الوسائط في بيئة افتراضية Virtual Environment، مما يساعد على بناء خبرات تعليمية فعالة .

- يستخدمه المتعلم لتنفيذ تجارب ومشاريع تعليمية متنوعة، حيث أن بيئته قابلة للسطرة عليها وتحديد مكوناتها، وهي تشجع المتعلم على استخدام الكمبيوتر لتطبيق المعلومات بما تنتجه من أدوات تصميم، وفن تصويري، وأدوات تقديم العروض في الواقع الافتراضي .

- يقدم التعليم بصورة جذابة تحتوي على المتعة والتسلية والإثارة ومعايشة المعلومات .

- يحقق الخيال التعليمي للمتعلم . فكل ما يحلم بتحقيقه يتحقق، حيث يرى المعلومات تتحرك أمامه ويعيش بدخلها، كأن يطير داخل المجرة الفضائية .

- يظهر الأشياء ثلاثية الأبعاد، بدلية من صفحات الكتاب والخرائط التي تحتويها، حتى الحبر الذي يكتب به المتعلم يظهر وله سمك قابل للقياس على الورقة، حيث تشاهد المحتويات التعليمية بثلاثة قياسات الطول والعرض والارتفاع، ومن ثم يعيش المتعلم مع المعلومات في الثلاثي الأبعاد .

- يساعد على جعل المعلومات أكثر حقيقة، مما يجعل المتعلمين قادرين على التحصيل بسرعة أكبر.
- يمكن المتعلمين من حل مشاكل التعليم الحقيقية، حيث يساعدهم في تخيل المشكلات وطرح حلولها وفهمها واستخدامها.
- يوجد لدى المتعلمين رغبة في للتعليم، ودافعية لممارسة المعلومات ومشاهدتها.
- وفى هذا الصدد يؤكد (عبد الله متولى، ١٩٩٩، ص ٢٣٩)، (ميتشيوكاكو، ٢٠٠١، ص ٥٦-٦٠) أن تطبيقات تكنولوجيا الواقع الافتراضى فى مجال الفضاء والطيران والحداد الجوى والبحرية والأعمال التجارية والهندسية والطبية والترفيه والتدريب وغيرها أنها تقنية تعيد جميع الميادين وخاصة الميادين التى تحتاج إلى تدريب قبلى، ومن ثم أكدت أهمية الاعتناء بهذه التقنية وتعزيز محاولات الاستفادة منها تربوياً.
- مكونات البيئة الافتراضية، (النموذج - المدخلات - المخرجات-المستخدم - البيئة الافتراضية) . (الغريب زاهر (أ)، ٢٠٠١، ص ٢٩٥، ٢٩٦)
- مقومات محاكاة الواقع الافتراضى للنجاح : يرى (بل جيتس، ١٩٩٨، ص ٢١٤-٢١٩، ٣٢٣)، (الغريب زهر (ب)، ٢٠٠١، ص ٢٦١)، (مصطفى المصمودى، ٢٠٠١، ص ٢١٢-٢١٥)، أن محاكاة الواقع الافتراضى لكى تودى بنجاح فإنها تحتاج إلى مجموعتين مختلفتين من التقنية (التكنولوجيات) هما : البرمجيات الجاهزة التى توفر المعلومات الجديدة للمشاهد، والأجهزة التى تنتج للكمبيوتر إمكانية نقل المعلومات إلى المشاهد، ويجب أن تهتم البرمجيات بوصف مظهر وصوت وجو العالم الافتراضى حتى أصغر وأنى التفاصيل ، وذلك لجعل المعلومات مقننة لحواس المستخدم، ولجعل الواقع قلاباً للتصديق فعلياً. فحاسة السمع يمكن خداعها بسهولة بارتداء سماعة الأذن، ويتم سماع الأصوات بدرجتين وتحدد البرمجيات ما الذى يسمع فى كل لذن. أما خداع العينين فهو أصعب لأن نظارات الواقع الافتراضى تركز على الكمبيوتر الذى يشغلها ، حيث إن اتجاه حركة الرأس يحدد المنظر، فضلاً عن أنها ثقيلة وباهظة الثمن ولا تنقسم صورتها بالوضوح الكافى، بينما خداع بقية الحواس أصعب بكثير لأنه ليست هناك طرق لتوصيل للكمبيوتر بأنف أو لسان أو بشرة المستخدم . وإن كانت هناك محاولات لتوصيل جميع أجزاء جسم المستخدم بأطراف توصيل وأجهزة تغذية مرتدة ، بحيث يحدث اتصال مباشر بسطح بشرة المستخدم .

- مميزات الواقع الافتراضي : يتميز الواقع الافتراضي كأساس لتحديث المحاكاة في التعليم بما يلي: (الغريب زاهر (أ)، ٢٠٠١، ص ٢٩٦، ٢٩٧) (Rice, 1999, PP. 188-206), (Moore, 1995, PP, 91-102).

- تقديم بيئة افتراضية للإبحار فيها من خلال فراغ ثلاثي الأبعاد يسمح بالتحول والنظر والطيوان بداخلها ومعايشة ولقمتها.

- تعزز الصور المجسمة الإدراك الحسي لعمق وأبعاد الفراغ.

- يعرض العالم الافتراضي بالمقاييس الحقيقية والشكل الطبيعي الذي يتناسب مع الرؤية البشرية للإحجام.

- استخدام قساز المعلومات للاتصال الحقيقي الملموس مع مواد افتراضية حقيقية مما يسمح بمعالجة وإخضاع عوامل أخرى للمعالجة الافتراضية.

- يعرض صوراً وهمية تشعّر المستخدم أنه مغمور في عالم افتراضي صناعي، ومعرز بالتكنولوجيا السمعية الرئيسة وغير الافتراضية.

- استخدام شبكات المعلومات المحلية والعالمية يسمح ببيئات افتراضية مشاركة مع أشخاص من مختلف أنحاء العالم.

- البيئة الافتراضية تحقق الأمان لمستخدمها عند دراسة معلومات خطيرة أو يصعب الحصول عليها زماناً ومكاناً.

- تمكن المستخدم من التحرك داخل الزمن، وتعرض مواقف من الزمن الماضي أو تسرع بعرض المستقبل.

- تساعد المستخدم على تحقيق المستوى المرغوب لديه من المهارة بدقة عالية.

- تفاعل المستخدم مع الواقع الافتراضي يساوي أو يتجاوز ما يمكن أن يتحقق بالواقع الحقيقي.

- جرأة البيئة الافتراضية ساعدت على التحكم بالقوانين الفيزيائية التقليدية مما يساعد على فهم أكبر لوظائفها.

من خلال ما سبق يتضح أن التطور القادم من المؤكد سينطوى على توفير حجرات دراسية خاصة بتكنولوجيا المحاكاة والواقع الافتراضي، تمكننا من خلق عالم اصطناعي Artificial World من شأنه إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لاستكشاف المعلومات وتوظيفها.

وزيادة فهمنا وإدراكنا لأبعاد ومتطلبات عالمنا الحقيقي الذى نعيشه وإيجاد الحلول المثلى لما يواجهنا فيه من صعوبات ومشكلات .

ومن نمط العوالم الافتراضية الاصطناعية إلى فكرة الذكاء الاصطناعى .

- الذكاء الاصطناعى Artificial Intelligence :

والذى يستهدف محاكاة بعض عمليات الإدراك والاستنتاج المطلقى التى يتميز بها عقل الإنسان، وإيجاز العديد من المهام الصعبة والمعقدة التى كانت تتم يدوياً، وذلك باستخدام تقنيات متقدمة يتعلم الكمبيوتر عن طريقها ما ينبغي عليه أن يفعل فى موقف ما حيال قضية بعينها، كما يتعلم كذلك متى وكيف يلجأ إلى البدائل التى تيسر الوصول إلى الحل المطلوب، وذلك للتقنيات المتقدمة عادة ما تتكامل مع نظم المعلومات الأخرى للكمبيوتر من أجل زيادة قدراته وتوسيع نطاق تطبيقاته فى كافة فروع العلم المختلفة . (مصطفى عبد السميع ، ١٩٩٩ ، ص ٢٢٩ ، ٢٣٠)

وأصبح الذكاء الاصطناعى بمجالاته ونظمه ولغاته المختلفة يحظى باهتمام واسع فى العملية التعليمية، وأصبح يطلق على هذا النوع من النظم "التعلم بمساعدة الحاسبات الذكية" (الآن بونيه، ١٩٩٣، ص ١٣-٢٤)، (محمد الهادى (أ) ، ١٩٩٥، ص ١٢٠) ، (روبرت دى تينيسون ، أوك شون بارك، ٢٠٠٠، ص ٤٨٧-٥٢٤) . ويحتوى هذا النمط على خبرة متقدمة فى حل مشاكل محدودة ويعتبر مصدر معرفة يسهم فى الإجابة على أسئلة المتعلم وينقل المعرفة المتخصصة له، وتعتبر له أسلوب الأداء، وتتخذ مسارات حلوله للمشاكل . ويشتمل هذا النوع على نظم التدريس/التدريب على عمل فروض علمية مبنية على تاريخ أخطاء المتعلم ولأن تقع الوحدات التى لا يفهمها، وتوفر له النصيح والإرشاد، وتستخدم استراتيجيات تعلم أكثر ملاءمة له .

ومن نمط الذكاء الاصطناعى إلى أهم وأشهر أمثلة النجاح لتطبيقاته وتقنياته وأكثرها تطوراً : نموذج .

- النظم الخبيرة Expert Systems :

والتي تستهدف تقليد أو محاكاة الإنسان فى طريقة تفكيره، وطرقه لحل المشكلات فى مجال معين، ويتكون النظام للخبير من مجموعة من الأجزاء، لكل جزء دوره فى الوصول لحل المشكلة التى تواجه المستفيدين من النظام، وبشكل عام فإن النظام الخبير يتكون من : المواجه

الآلى - قاعدة المعرفة - تحديث وتعديل المعرفة - الذاكرة المؤقتة - وسيلة الاستدلال - الوصلة البنائية للمتعلم - وسيلة الشرح والتفسير - وسيلة تحصيل المعرفة - (الآن بونيه، ١٩٩٣، ص ٢١١-٢٢٠). وبقي هذا الإطار طور (عباس برايس، ١٩٩٩، ص ١-١١) نظام خبير أسماه Educational Design Assistant (EDA) لتعليم طلاب الهندسة المدنية كيفية تحليل، وتصميم المباني الخرسانية ضد قوى الزلازل.

وكما يتبع في معظم النظم الخبيرة في المجالات المعرفية الأخرى فإن النظم الخبيرة في التعليم تحاكي إلى حد ما المعلم البشري الذي يعرف الموضوع أو المنهج الدراسي كالرياضيات أو اللغات أو برمجة كمبيوتر. هذا المنهج الذي يدرس لنموذج أو لنمط معين من المعلمين وكيفية التدريس من خلال المهارة التربوية. أى أن نظام التدريس الذكى يشتمل على نظام جيد مصحوب بقواعد المعرفة، وهياكل الاستدلال، والخبرة المتخصصة في المنهج الدراسي بالإضافة إلى تشخيص ونمذجة للطلاب، الخبرة التربوية والتفاعلات بين المعلم والطلاب. (محمد الهادى (١) ١٩٩٥، ص ١٢٠)

ومن ثم يمثل نموذج الخبير الموضوعى الدعامة الأساسية لنظم التدريس الذكية. ونموذج المعلم tutor Model وهو نظام خبير في التربية، يمكن أن يصيغ مهارات المعلمين المتمرسين، ويختار استراتيجيات التدريس المتمرس فيها، ويحدد نوع وطبيعة التدخلات والقرور، ويقرر على أساس الاختلافات بين الطلاب والخبير التدريسي الذى يجب أن يتبع بعد ذلك.

ويؤكد (عباس برايس، ١٩٩٩، ص ١-١١) أهمية استخدام النظم الخبيرة في المجال التعليمي، خصوصاً مجال التعليم للعالي، حيث يرى أن النظم الخبيرة تساعد الطلاب في فهم وسهولة استخدام برامج الحاسب الآلى المتنوعة، كما تساعد المعلم أيضاً في التدريس.

إن هناك حاجة ملحة لتطوير نظم تعليمية في مختلف التخصصات، تعتمد على تكنولوجيا النظم الخبيرة، فاستعمال النظم الخبيرة في مجال تعليم الهندسة، على سبيل المثال، يساعد المتعلم في الربط بين المواد النظرية والنماذج الرياضية والفيزيائية، إضافة إلى تفاعل هذا المتعلم مع النظام الخبير، ومشاركته في حل المشكلات، والمسائل الهندسية. الأمر الذى يحفز لمزيد من التعلم الذاتى، كما يمكن دمج تقنيات النظم الخبيرة مع طرق التدريس المعتادة لدعم تلك الطرق، وزيادة فعاليتها.

وهناك العديد من المميزات والفوائد التي ستعود على التلميم من استخدام النظم الخبيرة فيها: (آلان بوليه ، ١٩٩٣ ، ص ٣١١-٣١٣) ، (أحمد رضا ، ١٩٩٥ ، ص ١٨٩-٢٠٦) ، (محمد رجائي، ١٩٩٥، ص ٥٧-٦٩) ، (زين عبد الهادي، ١٩٩٩، ص ١٧٤، ٢٠٠٠، ص ٦٩، ٧٠) ، (محمد بونس ، ١٩٩٩، ص ١٧٥، ١٧٦) .

- إن الخبرة ستكون متاحة على نطاق واسع، حتى لو لم يكن للخبير موجوداً .
- إعطاء الخبراء البشريين المزيد من الوقت للتعامل مع المشكلات الأكثر تعقيداً، ومن ثم إنجاز الأعمال الأعلى مستوى من تلك التي يمكن أن ينجزها النظم للخبير، خاصة الأعمال التي تحتاج إلى الحس البشري .

- أن للنظام الخبير يمكن أن يضيف المزيد من القوة والموضوعية على عملية صنع القرار .
- الإجابات التي يستغرق الحصول عليها وقتاً، سوف تكون متاحة في أقل وقت ممكن .
- يقوم النظام للخبير باختزان للمعلومات والمعرفة المعقدة بعكس الخبير البشري .
- النظام الخبير سوف ينجز العمليات بمستوى التماسك نفسه، بينما إن ينجز الخبير البشري العمليات نفسها بالمستوى نفسه، نظراً لعوامل الاجهاد والمرض .
- أن المتعلم نفسه يمكن أن يكون هو مهندس المعرفة، حيث يمكن له بناء نظام خبير بناء على خبراته الشخصية، أو ما يمكن جمعه من معلومات في الكتب والمراجع أو من خبرات الآخرين .

- توليد الإجابة الصحيحة والمنطقية عن السؤال المطروح أو الاستفسار .
- استخدام استراتيجية التعليم المناسبة للطلاب حسب مستواه .
- قدرة نموذج النظام الخبير على اختيار القاعدة محل التطبيق .
- معرفة القواعد التي يمكن تطبيقها في المسائل ومتى يمكن تطبيقها وكيفية تطبيقها .
- محاولة محاكاة وتمثيل المعارف لدى الأستاذ الخبير على الحاسب وهذا سيكون له عظيم الأثر في القدرة على بدء المحادثة المختلطة وعمل التكيف والتطبيق الذاتي وغير ذلك .
- وجود خوار آخر أمام المستفيدين الذين يحجمون عن التعامل مع المعلمين والمدرسين من البشر .

- أن النظم الخبيرة تؤدي دورها في تدريب المتعلمين والمعلمين المبتدئين .

- وإن كانت هناك بعض العيوب التي يدركها المدقق في النظم الخبيرة (الآن بونه، ١٩٩٣، ص ٢٢٦-٢٢٨)، (زين عبد الهادي، ٢٠٠٠، ص ٧١، ٧٠) مثل :
- غياب الحس (الاتصال) البشري العالى الذى يميز الإنسان، ولا يمكن أن يكتسبه النظام.
 - يجب أن يتميز المستخدم دائماً بقدرات للتعامل مع الآلة، وهو ما لا يمكن ضمانه دائماً.
 - بعكس التعامل مع الخبير البشرى، الذى يمكنه التعامل مع جميع المستويات الثقافية والتعليمية فى المجال.

وتأسيساً على ما سبق فإن نظم للتدريس التربوية المعتمدة على الحاسوب آخذة فى التطور وإتاحة خيارات واعدة لطرق التدريس المعتادة ؛ لأن هذه النظم تنبئ على عدد كبير من مزايا نظام للتدريس للراهن بينما تضيف، فى الوقت نفسه، قوة العمل والمعرفة للتقنية الجديدة. وعلى الرغم من الحاجة لمزيد من البحث والتطور وإزالة بعض العقبات المانعة، إلا أننا نعتقد أن النظم الحديثة للتدريس فى التعليم المعتمد على الحاسوب أصبحت أكثر قدرة على معالجة مشكلات العمل والمعرفة للتربية الحديثة وبتكلفة مقبولة.

المحور الرابع : الأنماط الوظيفية للمحاكاة وطبيعة التعليم باستخدامها وعناصر تصميمها ومعايير تقويمها :

- صنف كونيلىهام Cunningham إلى أربعة أنواع أساسية هى :
- المحاكاة التجريبية : وتعتمد الطريقة التقليدية فى التجريب العملى، لضبط ومعالجة المتغيرات لاختبار الفرضيات. وتستخدم دوماً فى المختبرات مثل الاختبارات النفسية. وأن التوافق بين نتائج المحاكاة التجريبية فى مواقف مختلفة يؤكد أنها حاسمة.
 - المحاكاة التوقعية (التنبؤية) : وتقوم عادة على نماذج من النظم تسعى إلى توقع للنتائج أكثر من تدقيق البيانات. وعلى سبيل المثال ، يستخدم الباحثون النماذج الاقتصادية دوماً لمحاكاة الاقتصاديات الوطنية والعالمية ، واختبار اتجاهات التغيرات الاقتصادية المتنوعة، ومن الواضح أن نجاح المحاكاة هنا يعتمد على نجاح النموذج فى تكرار النظام الدولى بدقة.
 - المحاكاة التقييمية : وتستخدم عادة فى للتدريب، بهدف تقويم استجابات الفرد أو المجموعة، أو المؤسسة للمشكلات الواقعية التى تم محاكاتها، والمحاكاة التقييمية تحاول التحكم بالعناصر

الجوهرية للمشكلات المعنية بما يجعل المشاركين يجربون، ويعملون سلوكهم وقراراتهم ، وما إلى ذلك .

- المحاكاة التعليمية : وهي أساساً لتعليم الفرد والمجموعة ، وتؤدي إلى تغيير السلوك والمواقف المصاحبة له . وتستخدم في هذه المحاكاة أساليب نموذجية تتضمن تمثيل الأدوار وأنواع من تمارين المجموعة، ويرتبط هذا النوع من المحاكاة بوضوح مع المحاكاة التقويمية، ولا يمكن التمييز بينهما بسهولة. (آلن شوفيلد ، ١٩٩٥ ، ص ص ١٧-١٩)

وفى هذا الإطار حدد (لوكارد وماني Lockard & Many) أربعة أنواع أخرى للمحاكاة يمكن إيجازها فيما يلي:

- محاكاة فيزيائية Physical Simulation : وتتعلق بمعالجة أشياء فيزيائية مادية بفرض استخدامها أو التعرف على طبيعتها ، ويشمل تشغيل أجهزة أو أدوات كقيادة الطائرة .

- محاكاة إجرائية Procedural ويهدف هذا النوع من المحاكاة إلى تعلم سلسلة من الأعمال، أو تعلم الخطوات بهدف تطوير مهارات، أو أنشطة للتصرف في موقف معين . كالتمرين على خطوات تشغيل آلة أو تشخيص الأمراض في مجال تدريب الأطباء .

- محاكاة موقفية Situational وفى هذا النوع يكون المتعلم دور أساسي في السيناريو الذى يعرض ، وليس مجرد تعلم قواعد واستراتيجيات كما هو الحال فى الأنواع السابقة فدور المعلم هنا اكتشاف استجابات مناسبة لمواقف خلال تكرار المحاكاة .

- محاكاة لعملية ما Process وفيه لا يؤدي المتعلم أى دور بل يعتبر مراقباً ومجرباً خارجياً وعليه أن يلاحظ ويتخيل ويربط العلاقات، ومن ثم يتعلم بالاكتشاف الحر . (إبراهيم الفار، ١٩٩٨ ، ص ص ٢٣٢ ، ٢٣٣)

أما جيلبرت ودوران (Gilbert & Doran 1994, PP. 44-48) فقد قسموا المحاكاة إلى أربعة أنماط طبقاً للتقنية المستخدمة فى بناء برنامج المحاكاة . ومن أهم هذه التقنيات : المحاكاة الطبيعية Physical والمحاكاة الرياضية Mathematical والمحاكاة المنطقية Logical والمحاكاة الوصفية Descriptive .

ففى المحاكاة الطبيعية نجد أنها تحتوى على تقليد واقعي وواضح للظاهرة، ثم بعد ذلك يتم اختبار هذا النموذج من مختلف الجوانب وملاحظة النتائج، ومن أمثلة ذلك محاكاة بناء السفن

والطائرات. وعلى العكس من ذلك نجد أن المحاكاة الرياضية والمنطقية تبحثان في تمثيل التركيب والسلوك في صورة مجردة، ففي المحاكاة الرياضية يتم تمثيل النظام في صورة علاقات عددية ومعادلات رياضية، أما في المحاكاة المنطقية فإنه يتم تمثيل النظام في صورة علاقات منطقية مثل الخوارزميات. أما في المحاكاة الوصفية فنجد أنها تحتوى على رسم توضيحي للنظام وسلوكه في شكل مخطط بياني.

بينما نجد أن (ويند شتل وقدره 1998, PP. 147-150) قد قسم المحاكاة إلى ثلاث فئات أساسية تبعاً للهدف من استخدامها وهي كما يلي :

- **المحاكاة الحركية Kinesthetic** : وهي تحتوى على أجهزة إضافية يتم توصيلها بالكمبيوتر وتستخدم في التدريب ومن أمثلتها التدريب على الطيران.

- **المحاكاة الإجرائية Procedural** : وتقوم على تناول بعض الرموز الموجودة على شاشة الكمبيوتر والتي تصاكى بجميع وتوصيل لبعض الآلات، ومن أمثلتها التجارب الفيزيائية والكيميائية.

- **المحاكاة العملية Process** : وتحتوى على نماذج لظواهر غير مرئية، ويمكن تمثيلها في شكل معادلات رياضية، وتستخدم لتفسير وملاحظة التغير في تلك الظواهر، ومن أمثلتها محاكاة الجهاز الدورى في جسم الإنسان، وحركة الغازات.

هذا وقد قسم (أريكسون وريجن 1990, PP. 165-179) المحاكاة العملية إلى نوعين هما :

- **محاكاة الأحداث المنفصلة (Discrete Events)** : حيث تتكرر العملية في شكل نتابع من الأحداث ، حيث إن لكل حدث نقطة بداية ونهاية، وعادة يمكن قياسها كعلاقة في الزمن وتسمى أحياناً Time-Step Simulation وفيها نلاحظ أن العملية التي تقدم لها محاكاة يمكن تقديمها في شكل سلسلة من التغيرات، وكمثال على هذا النوع من المحاكاة العملية تجميع مكونات السيارة داخل المصنع.

- **محاكاة الأحداث المتصلة (Continuous Events)** : وتتكرر فيها العملية في شكل تعبير رياضي ، والمحاكاة المتصلة لا تحتوى على نقطة بداية أو نهاية، ومن أمثلتها المحاكاة العملية في سريان الموائع.

وفى هذا السياق أيضاً يصنف (فان مينتس Van Ments) المحاكاة إلى ستة مستويات أساسية تبعاً للغاية من استخدامها. (آن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ٢٥-٢٢) ويمكن تلخيصها فيما يلي :

- **المحاكاة للوصف Description :** وتستخدم لتعزيز الحقائق والمبادئ الأساسية التي يتم تعليمها بالطرق التقليدية. وتهتم أهدافها عادة بنقل أو إيصال المعلومات المعروفة في سياق محدد. وتمكين المتعلمين أو المتدربين (اللغة المستهدفة) من وصف وتطبيق هذه المعرفة في الحالات المناسبة لها. ومن أمثلتها : المحاكاة للنموذجية، المحاكاة للمبرجة بصيغ مكتوبة، أو الاختبارات التشخيصية البسيطة المعتمدة على الحاسوب.

- **المحاكاة للبرهنة Demonstration :** يمكن استخدام المحاكاة لإظهار مدى إمكانية اللغة المستهدفة من المتعلمين أو المتدربين في تطبيق المهارات التي أدركوا جوانبها المعرفية. والقصد منها توفير نماذج يمكن أن يقارن المتعلمون أو المتدربون فعاليتهم أو سلوكهم بها. ويكون إمدادهم بالمعلومات مباشرة. ويعتمد نجاح هذه المحاكاة على مدى التوقع الدقيق لأهداف ومعايير الأداء.

- **المحاكاة للممارسة Practice :** لنشر استخدام هذه المحاكاة لتشجيع التطوير في المهارات الفنية والإدراكية والعلاقات الشخصية. وتعتمد طبيعة هذه المحاكاة بوضوح على نوع المهارة المستهدفة، فعلى سبيل المثال، يستخدم تمثيل الأدوار دوماً لتحسين مهارات العلاقات الإنسانية. كما يجب توفير التغذية العكسية للأداء وتقديمها بانتظام للمتدربين، مع فرص تكرار الممارسة والتغذية العكسية، لحين وصول المتدرب إلى المستوى المهارى المطلوب.

- **المحاكاة لتشجيع التفكير والتطبيق Encourage Reflection and Application :** يرتبط استخدام هذه المحاكاة بالمستوى السابق ويعتمد لتمييز بينها على أساس نية المعلم والمدرّب والمتعلم والمتدرب ، فالتفكير لا يكفى وحده، ولا الممارسة تكفى وحدها، ولا مجال لنجاح أى منهما دون الآخر، فالتفكير أو التأمل فقط بغير ممارسة يقود إلى التضليل وعدم الواقعية، كذلك الممارسة بدون تأمل لا يحتمل نجاحها في التطبيق.

- **المحاكاة لتحسين الإفرآك Improve Awareness :** يمثل تطور المهارات في تشجيع الابتكار والتغيير في المنظمات، موضوعاً مرغوباً ومعاصراً في برامج التطوير. ولكن القيام به بنجاح، وبوعي وفاعلية، وبعناصر مهنية يفرض تكامل عملية التطوير مع جميع جوانب

التغيير المؤسسى المعقد. ومن ثم تحقق المحاكاة إسهماً قوياً، بما يمكنها من السيطرة على هذه العوامل كلها.

وفى ضوء ما سبق يمكن أن نتبين أن المحاكاة التعليمية للكمبيوترية يمكن تصنيفها على أساس المعايير التالية : طبيعة العملية التعليمية ، طبيعة الموقف الأساسى المقدم للمتعلم - طبقاً للتقنية المستخدمة فى الموقف التعليمى - طبقاً للهدف من استخدامها.

طبيعة التعليم باستخدام المحاكاة :

يعد استخدام المحاكاة فى مجال التعليم تطبيقاً مباشراً لنظرية برونر Bruner وهى : "التعلم عن طريق البحث عن المعرفة (الاستقصاء) Inquiry Learning". لذلك فاستخدام المحاكاة معناه تغيير نمط التعليم التقليدى إلى نمط تعلم مختلف يعتمد على أن المتعلم يبحث عن المعرفة بنفسه، وبالتالي يكون اشتراكه فى العملية التعليمية أكثر فاعلية. وذلك عن طريق وضع المتعلم فى ظروف مشكلة حقيقية ، ثم صياغة الفروض التى تلزم لحل المشكلة ، على أن يلبى ذلك اختبار كل فرض على حده ، حتى يتم التوصل إلى حل لهذه المشكلة يعقبه التوصل إلى أهم الاستنتاجات . (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص ٤٠٤، ٤٠٣)

ولقد استخدم أسلوب المحاكاة كأحد صور أو أنماط التعليم المساعد بواسطة الكمبيوتر لعدة سنوات، ويتم استخدامه لتحقيق فهم للأنظمة المختلفة والعمليات المعقدة.

وتتبع للعديد من برامج المحاكاة فى التعليم المساعد بواسطة الكمبيوتر المداخل الآتية :

(Munro & Towne, 1992, P.65) و (Solutions, 2001, PP.1-2)

- المدخل ذو التتابع الثابت Fixed – Sequence Approach والذي يعنى ظهور رسومات معدة مسبقاً عن كل إجراء أو أداء مسموح للمتعلم أن يقوم به على الكمبيوتر. ومن أهم عيوب هذا المدخل أنه لا يمكن استخدامه لتحقيق مدى واسع من التفاعلات مع المتعلمين؛ لذلك فإن التعليم هنا متاح فقط فى بيئة تعلم محدودة.

- بينما المدخل المعتمد على النمذجة Modeling-Based Approach فهو يعتمد على نموذج جهاز الكمبيوتر نفسه. وفوه يتم تقديم مظاهر جوهرية للنظام المحاكى من خلال تحكم المتعلمين فى قسم معينة بشكل مباشر أو غير مباشر ، وفى هذا المدخل يقوم المبرمجون باستخدام لغات البرمجة للاستجابة لما يقوم به المتعلمون من إجراءات ، وللحصول على قيم للبيانات الموجودة فى النموذج ولإنتاج تأثيرات بصرية (رسوم بيانية).

- أما المدخل الموجه نحو الهدف Object-oriented approach ففيه يتم معالجة مكونات - الجهاز أو النظام المحاكى على أنها موضوعات أو أهداف واضحة ومن مميزاته أنه يتضمن ما يلي :

- نصوصاً تعليمية مختلفة تتضمن (المسابقة/ المباراة/ اللعبة) للحررة والاختبارات والتمارين .
- ارتفاع إنتاجية المحاكاة .
- ارتفاع مصداقية المحاكاة .

وتأسيساً على ما سبق فقد وصفت طريقة المحاكاة في للتعليم بأنها أكثر الوسائل الفعالة في التعليم ، حيث تؤكد على التعلم بالاستكشاف، وفيها يتكرب المستخدم على اتخاذ القرارات لبعض المواقف، ويتيح له فرصة التخيل عن طريق العرض البصري المشوق، وتجعله يتعامل باستمرار. (عبد العظيم الفرجاني، ١٩٩٧، ص٢٠٠)

- مراحل توظيف استخدام المحاكاة في التعليم :

يرى "جونز Jones" أن المحاكاة للتعليمية لكي توظف في التعليم بشكل فاعل، فإنه يقترح اتباع المراحل الثلاثة الآتية (Gudworth, 1994, P. 5473) (التمهيد- الأداء - الخاتمة). ويمكن إيجازها فيما يلي :

- التمهيد : يتيح للمعلم أن يصنف كل المعلومات الأساسية التي يحتاجها المتعلمون والهامة للمحاكاة (متضمنة تقارير، خرائط، خطط، استراتيجيات، إجراءات) . وفي أثناء ذلك يقوم المعلم بتوضيح الأهداف التي تحققها التمارين ، هذا إلى جانب توزيع الأدوار والتواجبات والمسؤوليات. كما يقوم المعلم بتوضيح خطوات حل التمارين ، والزمن المحدد لها والمصادر المتاحة للمتعلم استخدامها .

- أثناء الأداء : يلاحظ المعلم السلوك والتواصل بين المتعلمين ويدون النقاط الهامة لعمل تغذية راجعة لها .

- أما الخاتمة : فتتطلب تغييراً في دور المعلم، حيث يقوم بدور أكثر فعالية . فيؤدي عدة أدوار مثل : إلقاء الأسئلة، مناقشة القرارات، تدعيم المهارات، تقييم المتعلمين . وهذا ما نطلق عليه "التقويم البنائي/التكويني" Formative assessment والذي يهدف إلى التركيز على المهارات العملية للمتعلمين أكثر من النظرية .

وفى هذا الإطار أيضاً يحدد "Easton" سبع مراحل لتطبيق المحاكاة فى التعليم وهى : (الفهم - تشخيص المشكلات - ابتكار حلول البديلة - توقع النتائج - تقويم البدائل - إتمام التحليل - تبليغ النتائج واستخلاص المعلومات) . (آلن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ص ٨٣-٨٦)

وفى هذا السياق أيضاً يؤكد (محمد الحيلة، ١٩٩٨، ص ص ٢٢٣، ٢٢٤) أنه لتوظيف المحاكاة التعليمية فى التعلم الصفى بشكل فاعل ، لابد من اتباع المراحل الأربع الآتية : (الإعداد - التنفيذ - التقويم - المتابعة) .

بينما يرى (جابر عبد الحميد، ١٩٩٨، ص ص ٣٣١، ٣٣٢) أن التعليم باستخدام المحاكاة يتم من خلال أربع مراحل هى : (التوجيه - التكريب المشترك - إجراءات وعمليات المحاكاة نفسها - استخلاص المعلومات) ويمكن تلخيصها فيما يلى :

- التوجيه : وفيها يعرض المعلم الموضوع المطلوب دراسته، والمفاهيم المتضمنة فى المحاكاة الفعلية، وشرحاً وتفسيراً للمحاكاة ، وخاصة إذا كانت هذه هى خبرة المتعلمين الأولى بالمحاكاة، ولا ينبغي أن يكون هذا الجزء الأول مطولاً، بل يمكن أن يكون سيقاً هاماً أو خلفية أو إطاراً للنشاط التعليمى .

- التكريب المشترك : وفى هذه المرحلة يبدأ المتعلمون فى الاندماج فى المحاكاة ، حيث يقدم المعلم أهداف المحاكاة ولقواعد والإجراءات وأنواع القرارات . بمعنى تكريب كامل (ممارسة مختصرة) على أسلوب العمل مع برنامج المحاكاة . للتأكد من أن المتعلمين قد فهموا جميع التعليمات ويمتطيعون القيام بأدوارهم .

- إجراءات وعمليات المحاكاة نفسها : وفى هذه المرحلة يشارك المتعلمون فى المحاكاة، وعلى المعلم أن يقوم بدور الموجه والمرشد . ويوقف المحاكاة بين الحين والآخر ليتلقى المتعلمون التغذية للأمام (الراجعة)، وليقوموا أداءاتهم وقراراتهم، وليستوضحوا عن أى فكرة أو فهم خاطئ .

- استخلاص المعلومات والمفاهيم الأساسية المفيدة : وفى هذه المرحلة يساعد المعلم المتعلمين فى تقويم المحاكاة وربطها بالمحتوى المطلوب دراسته وبالعالم الحقيقى الواقع . ويمكن أن يتم استخلاص المعلومات بأكثر من طريقة بداية من المناقشات الحرة وانتهاء بإعداد تقارير مكتوبة أو تعليقات على البرنامج أو أداء مهام تجريبية .

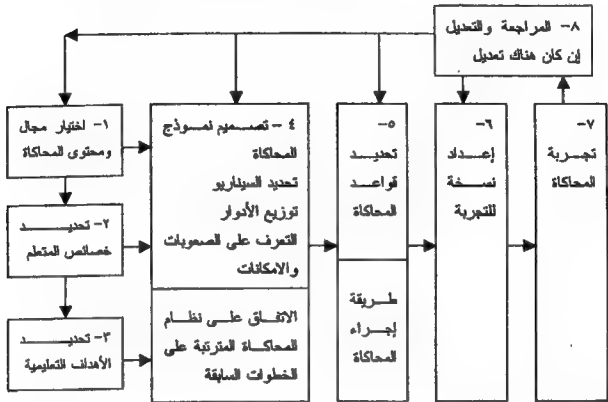
خطوات تصميم وتقييم المحاكاة التعليمية :

يرى كل من (أحمد الخطيب، رباح الخطيب، ١٩٨٩، ص ١٥٤)، (محمود بدر، ١٩٩٥، ص ٨٤، ٨٥)، (حسين الطويجي، ١٩٩٦، ص ٢٢٩، ٢٣٠)، (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص ٤١١، ٤١٣)، (Lierman, 1994, PP. 50-52) أن خطوات تصميم المحاكاة الجيدة للتعليم هي على النحو التالي :

- ١- تحليل خصائص المتعلم من حيث عمره السني وخلفيته العلمية والثقافية.
- ٢- تحديد الهدف للتعليمي بدقة.
- ٣- اختيار محتوى المحاكاة . والاختيار هنا يوضع لمعايير اختيار الوسائط التعليمية من حيث:
 - ملاءمة المحتوى للهدف التعليمي المحدد سلفاً.
 - مناسبة للتكلفة مع العائد المتوقع.
 - مدى توفر فرصة للتدريب على للمهارات.
 - مدى وضوح القواعد.
 - مدى إمكانية التعديل.
- ٤- الاستخدام من خلال :
 - التجربة الأولية : لبيان أوجه القصور وتحديد الوقت المناسب للتنفيذ مع المتعلمين ، وإن كانت المحاكاة ستتم على مرحلة واحدة أو أكثر .
 - تجهيز وإعداد المكان : بحيث يتسع لتنفيذ المحاكاة.
 - إعداد وتهيئة المتعلمين : بإحاطة المتعلمين علماً بأهداف المحاكاة وقواعدها والوقت المحدد لانتهاء منها :
 - التنفيذ.
- ٥- الحصول على استجابات المتعلمين.
- ٦- التقييم.

والشكل التخطيطي التالي يبين خطوات إعداد وتصميم المحاكاة التعليمية. (زاهر أحمد،

١٩٩٧، ص ٤١٥)



تصميم محاكاة تعليمية

ولإعداد تصميم جيد للمحاكاة التعليمية اقترح (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص ٤١٦) ما يلي:

- أن تكون المحاكاة محددة ومنطقية وواضحة الأهداف.
- أن تعمل على إثارة اهتمام المتعلم.
- أن تمكن المتعلم من إعدادها لتحقيق أغراضها التعليمية.
- أن تمس أشياء حقيقية بالنسبة للمتعم.
- أن تعتمد على قواعد بسيطة واضحة وأجهزة غير معقدة.
- أن تتيح للمعلم فرصة الحصول على استجابات المشتركين فور التنفيذ.
- أن يسهل تعديلها بما يتلاءم مع الظروف.
- أن يسهل تقييم أداء المتعلمين بعد الانتهاء منها.

- هذا وقد أورد كل من : (آلن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ١٤١-١٤٣)، (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص ٤٠٥)، (إبراهيم الفار، ١٩٩٨، ص ٢٣٢). مجموعة من المحاذير Limitations التي يجب مراعاتها عند تصميم المحاكاة للتعليمية. ويمكن تلخيصها فيما يلي :
- يجب الأخذ في الاعتبار درجة الواقعية Degree of realism : فمن العيوب المبالغ الزائدة بإضافة التفاصيل الكثيرة.
 - يجب الحذر من تبسيط المحاكاة تبسيطاً كبيراً إلى الحد الذي يسمح بتدريس أشياء أبعد ما تكون عن الحقيقة العملية. فتصبح مجرد موقف تمثيلي لا يمت إلى الواقع بصلة.
 - أن تكون هناك فرصة للتحكم في الموقف التعليمي في ضوء تفاعل المتعلمين مع الموقف.
 - يجب حذف المواقف التي قد تسبب خطورة على المتعلمين أثناء الممارسة.
- وتعتبر عملية تقويم أي برنامج من أهم المراحل على الإطلاق فهي تشخص الأخطاء الموجودة في البرنامج ، ومن ثم تطرق بلب علاج تلك الأخطاء، ولكننا هنا نستخدمها لتل على تقييم منتج بغرض الحكم على كفاءته.
- ويرى فلاك Flake وآخرون أن لكل نوع من البرامج التربوية محكاً خاصاً ومعايير خاصة لتقويمه (محسود بدر، ١٩٩٥، ص ١٦٠، ١٦١)، فعلى سبيل المثال عند تقويم برنامج للمحاكاة يجب الإجابة على التساؤلات التالية :
- ما الأهداف التعليمية للمحاكاة؟
 - كيف تستخدم نماذج المحاكاة؟
 - هل يمكن إعادة بدء المحاكاة إذا ما حدث خطأ؟
 - ما المستوى العمري الذي تستخدم معه نموذج المحاكاة؟
 - هل يمكن معالجة معلومات المحاكاة في شكل آخر؟
 - هل تعطى المحاكاة فرصاً للمتعلم لم لا؟
 - هل المحاكاة تفاعلية خطوة - خطوة أم متعددة الخطوات؟
- (في بعض برامج المحاكاة تكون القرارات مستقلة بينما في بعضها الآخر تكون القرارات ذات صلة مما يعني أن تغيير متغير يؤدي إلى تغيير آخر أو أكثر).

- هل المحاكاة مباشرة للتفاض ؟
 - هل تستخدم المحاكاة في حل المشكلات أم في التدريب أم هما معا ؟
 - هل أساليب التغذية للأمام (المرتدة) فعالة ؟
 - هل توجد تغذية للأمام (مرتدة) لكل الخطوات ؟
 - ما مدى صدق نموذج المحاكاة ؟
 - ما فاعلية رسوم برنامج المحاكاة ؟
 - ما الذى يمكن تعلمه من البرنامج ؟
 - ما لفتراحتك لرفع فاعلية البرنامج ؟
 - ما للنموذج الرياضى المستخدم ؟ وما صيغته ؟
 - ما نوعية المحاكاة ؟
- وفى إطار عملى لتقويم المحاكاة فى مجال التعليم والتدريب قدم همبلان Hamblin نموذجاً قيماً للمستويات التقويمية، يميز بين خمسة مستويات مختلفة للتقويم هى : رد الفعل، والتعلم، وسلوك العمل، والتغير التنظيمى، والقيمة النهائية. (ألن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ١٠٢-١٠٤) ويمكن اختصارها على النحو التالى :
- رد الفعل : ويتضمن التقويم فى هذا المستوى وجهات النظر الأولية للمتعلمين والمكتربين عن المحاكاة من حيث : قيمتها، وأساليبها، وبنائها، ومفعنها،..... وهكذا.
 - مستوى التعلم : ويهتم هذا المستوى من التقويم، بما تعلمه المشاركون فعلاً، فإذا حقق مستوى التعلم الأهداف التعليمية والتدريبية، يد للتعلم وللتمرين ناجحاً.
 - مستوى السلوك : يهتم هذا المستوى للتقويمى، بالجوانب التطبيقية من المعرفة.
 - المستوى التنظيمى : يتجه التقويم فى هذا المستوى إلى قياس مدى الفائدة من التعلم، ليس على مستوى الأداء الوظيفى فحسب، بل على مستوى المؤسسة التعليمية أو المنظمة أو الشركة أيضاً.
 - مستوى القيمة النهائية : فى هذا المستوى يرتبط تقويم المحاكاة بالقيمة النهائية أو الجوهرية للتعليم والتدريب .

وإذا كانت المعايير التقييمية التي نوقشت فيما سبق موجهة إلى الفاعلية الخارجية للمحاكاة، فإن الترابط الداخلي للمحاكاة مطلوب تقويمه أيضاً، ويتم بناء على ثلاثة مفاهيم وهي:

-الدقة، في المحاكاة سواء على مستوى المتعلمين والمتدربين أو على مستوى التصميم.

-الاعتمادية، في المحاكاة، أي مدى إمكانية تطبيقها وتوقع نتائجها.

-المنفعة، في المحاكاة، وهي قيمتها على أساس التكاليف والمنافع.

وتأسيساً على ذلك، لا يعد التقويم نشاطاً لاحقاً للمحاكاة بل يجب أن يتواصل معها بدءاً من تصميم المحاكاة والبرنامج التعليمي والتدريبي الشامل، كما يجب الدمج بين غاية التعليم والتدريب وتقييمها من خلال التصورات المشتركة لكل من المعلم والمدرّب والمتعلم والمتدرب والمؤسسة أو المنظمة المعنية.

المحور الخامس المحاكاة المزايأ - العيوب - مميزات الاستخدام

- خصائص ومميزات استخدام المحاكاة في التعليم :

توصلت بعض الأبحاث التربوية إلى أنه لا يمكن لوسيلة تعليمية واحدة أن تحدث مجاًلاً واسعاً من الاستجابات اللازمة لتحقيق للمتعلّم للأهداف التعليمية الصعبة ، في حين أن المحاكاة يمكن أن تساعد في تحقيق ذلك، كما تساعد في الوصول إلى الاستنتاجات المطلوبة، وإن كان البعض يرى أن ذلك يحتاج إلى وقت طويل إلا أن العائد التعليمي يكون أقوى وأحسن. (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص ٣٩٥، ٤٠٤)

وفي ضوء ذلك أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية استخدام المحاكاة في التعليم لما لها من مميزات وفوائد عديدة منهم : (آلن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ٣٥-٢٨)، (محمد الهادي، (أ) ١٩٩٥، ص ١٠٥، ١٠٦)، (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص ٤٠٤، ٤٠٥)، (إبراهيم الفار، ١٩٩٨، ص ٤٤-٦٥)، (عبد الله الكندري، ١٩٩٩، ص ١٩-٢٢)، (ترجس حمدي، ١٩٩٩، ص ٦٢، ٦٣)، (عبد الله الموسوي، ٢٠٠١، ص ١١٩، ١٢٠)، (الفريب زاهر(أ)، ٢٠٠١، ص ٢٧٢، ٢٧٣).

- (Cudworth, 1994, P. 5473) (Cairns, 1995, PP. 1-4) (Seifeddin, 2000, PP.9-10) (Tomlinson, & Masuhara, 2000, PP. 152-168) (Goosen, et al, 2001, PP. 1-8).

- ومن أهم مميزات وفوائد استخدام المحاكاة في التعليم ما يلي :
- مستعة التعلم Enjoyment of Learning : يتمتع المتعلمون والمختبرون باستخدام أسلوب المحاكاة التي تستثير وتجذب اهتمامهم نحو التعلم . فالتجارب التعليمية نحو الموضوع الدراسي تتحسن إلى حد كبير عند استخدام أسلوب المحاكاة كأداة في عملية التعليم والتدريب وذلك لوجود عناصر التشويق والإثارة بالموقف التعليمي عند دراسة المادة التعليمية الجافة .
 - التمثيل المرئي للمعلومات Visual Representation of Information تؤكد الأبحاث على أن الإنسان يتعلم أساساً بالبصر ، لذلك فإن المحاكاة تقدم للمتعلمين الصوت والصورة والحركة والنص ، وتعطي الفرصة في رؤية المعلومات التي تمثل المفاهيم المختلفة ، والمهارات والقيم والاتجاهات والخبرات والمعارف المتنوعة ، التي تتصل بالحياة والبيئة المحيطة . وكالمثل الصيني الشائع "إن الصورة المرئية تعطي معلومات أكثر من ألف كلمة" مما يؤكد على استخدام التفكير البصري والتعليم البصري أو ما يسمى بالثقافة البصرية .
 - استخدام مدخل الحواس المتعددة Multisensory Approach وقد أكدت أيضاً الدراسات على أن استخدام أكثر من حاسة في التعليم في نفس الوقت يؤدي إلى تعلم أفضل ، وأكثر فعالية وأبقى أثراً ولكل احتمالاً للنيان ، من حيث ترسيخ وتعميق مادة التعلم ، وهذا ما يتوافر في المحاكاة . وقدماً قال العرب "سمع فافهم ، أرى فأتذكر ، أعمل فأتعلم" .
 - تقليل وقت التعلم Reduction in Learning Time وضحت كثير من الدراسات والبحوث بأن الوقت المتطلب لتعلم كمية مواد دراسية معينة باستخدام المحاكاة يقل بحوالي ٣٠-٥٠% بالمقارنة بالطرق التعليمية الأخرى .
 - التعلم التفاعلي Interactive Learning التعلم بواسطة المحاكاة هو عملية تفاعلية تشبه إلى حد كبير التفاعل والحوار التعليمي ، وتوضح بعض الدراسات أن التعليم بواسطة المحاكاة يأتي مباشرة بعد وسيلة استخدام المجموعات الصغيرة مع المدرب ، ويتفوق على وسائل التعلم الأخرى كالكتب والمحاضرات ، وهذا هو أحد خواص المحاكاة ، وللتعليم التفاعلي فوائد عديدة منها : يحقق أهداف التعليم الفردي - يقدم المادة التعليمية في شكل موضوعات متسلسلة - يطمح المتعلم للفرصة الكافية لتعلم أي موضوع والتمكن منه قبل الانتقال إلى موضوع آخر - يتعلم المتعلم بالسرعة التي تناسب مع قدراته ، وهو بذلك يتنافس مع نفسه - يتم عرض المادة بشكل منظم ومقنن وديق .

- زيادة الدافعية Increased Motivation وذلك لأن المتعلمين عند استخدامهم لبرنامج المحاكاة لا يشعرون بالملل، لأنها بيئة مشوقة، وبذلك لا يشعرون بصعوبة المادة التعليمية المقدمة إليهم، مما يزيد من فاعلية التعليم من حيث الفهم والاستيعاب، والتحليل والت تركيب، وهذا من الأهداف العليا للتربية. وبذلك تحقق المحاكاة الكثير من الاتجاهات التربوية مثل التعلم عن طريق الاستكشاف، وتنمية القدرة على حل المشكلات للمتعلمين، وهما من الأمور التي تدعمها فلسفة التعليم في عصرنا الحالي، ولا شك أن الفضول والرغبة في الاستكشاف تحفز القدرة على العلم المتجدد.
- الفردية في التعلم Individualism وتشجيع التعلم الذاتي Self Learning لتباين القدرات والاستعدادات بين المتعلمين والمتدربين. ولتعليم الذاتي فوائد كبيرة منها : الاعتماد على النفس - إزالة الخوف والرهبة عند المتعلم - الرغبة في البحث وحس الاستطلاع.
- للتعلم التعاوني Cooperative Learning حيث إن استخدام المحاكاة غالباً ما يؤدي إلى تعليم تعاوني، حيث يساعد المتعلمين بعضهم البعض في حل المشكلات التي تقابلهم في برنامج المحاكاة.
- تفريد التعليم Individualized Learning تساعد المحاكاة في بناء المادة التعليمية بشكل مفصل، وتعمل على تحليل المفاهيم المجردة والمعلومات إلى المتعلم من خلال تفريد التعليم الذي يأخذ بعين الاعتبار وقت المتعلم، وإمكاناته وقدراته، مما يمكنه من التحكم في تعلمه بدرجة معقولة ومعتدلة تعطى نتائج تحصيلية أفضل وتزيد من تحفيزه على التعلم بشكل أكبر.
- التقييم الذاتي Self-Evaluation تقدم المحاكاة معلومات عن المتعلم والمتدرب أثناء استخدامه البرنامج، حيث يتم تسجيل استجاباته في كل مرة يستخدم فيها البرنامج، ومن ثم فهي توفر للمتعلم تقييم ذاتي جيد وسريع لأدائه أولاً بأول.
- التعليم المراسخ Inchoered Instruction أكدت العديد من الدراسات التي أجريت حول استخدام المحاكاة كاستراتيجية تعليمية أن استخدام برامجها لفترات طويلة سوف يؤدي إلى النمو المعرفي للمتعلمين والمتدربين، وتحسين عملية التفكير، وبقاء أثر التعلم بسهولة، وانتقاله إلى مواقف جديدة. وحيث أن طريقة المحاكاة تجعل المتعلم يتعلم من أخطائه فإن تعلمه يكون أكثر ثباتاً وقوى وأقوم وألوم ويبقى أثراً من ذلك المتعلم الذي يتعلم عن طريق أداء الإجابة الصحيحة مستنداً إلى معلومات محفوظة.

- التطعيم الوظيفي Career Education أشارت بعض الدراسات إلى أن الحوار حول تزايد أهمية المحاكاة كأداة وتقنية فعالة للتعليم والتدريب يرجع إلى الحاجة لتنمية نوع المهارات والمعرفة التي سوف تساعد الشباب على الحصول على فرص عمل جديدة، والتعليم الوظيفي فوائد عديدة منها : يتم إتاحة الفرصة للمتعلمين للتجريب للتعامل مع النشاط لحل مشكلات واقعية - يتم التدريب على العناصر الأساسية لمواقف العمل بدون مخاطره المتوقعة- يمكن تصحيح الأخطاء - أنه يتناول كل المهارات المهمة اللازمة للانتقال الناجح إلى سوق العمل .
- إمكانية تدريس بعض الموضوعات غير القابلة للتدريس من قبل مثل التشريح والتشخيص واكتشاف الأخطاء .
- تبني مؤلف تربوية تجديدية : تشجع المحاكاة، المسؤولين عن قطاع التعليم على تبني مواقف تربوية جديدة تبعد عن الجمود والتقليدية، وتقربه من روح العصر ومسيرة التطور العلمي التكنولوجي .
- هذا ويورد كل من (حسين الطويجي، ١٩٩٦، ص ٢٢٥-٢٢٦)، (محمد الحيلة، ١٩٩٨، ص ٢٢٥)، (علاء صافي، ١٩٩٧، ص ٣١) الصفات المميزة التالية للمحاكاة التعليمية :
- إعادة عرض الموقف الواقعي وتشكيله مع الحرس على توضيح العمليات التي تدور في هذا الموقف .
- إتاحة الفرصة للمتعلم أو المتدرب أو المشرف على التدريب للتحكم في هذا الموقف بدرجات متفاوتة عن طريق التحكم في بيئة التعليم .
- إعطاء قدر من الحرية يسمح بتعديل بعض هذه المواقف عند الحاجة .
- إتاحة الفرصة للمتعلم لحذف أجزاء من المواقف العملية الواقعية غير المهمة بالنسبة للمتعلم أو المتدرب .
- إتاحة الفرصة للمتعلم بأن يشارك في تعلمه مشاركة إيجابية بشكل نشط وفعال، وأن يتخذ القرارات بنفسه بدلاً من أن يكون مجرد متقبل سلبي للمعلومات .
- توافر قاعدة كبيرة من المعلومات التي يمكن أن يلجأ إليها المتعلم لتساعده في فهم الموضوع محل الدراسة في أي وقت دون ملل أو سأم ونفاذ للصبر أو خلاقه بصورة لا نهائية من الحالات التي تقع للمعلم والتي تؤثر بدورها على مستوى الأداء .

- تمكن المتعلم من استيعاب الحقائق والأفكار والمشاعر وهي الطريقة الأكثر فعالية لتحقيق الأهداف التعليمية المؤثرة بواسطة الحاسب.

وتأسيساً على ما سبق فإن المحاكاة التعليمية تمتلك خصائص الوسيط التعليمي الجيد، فهي تساعد على تأكيد أنشطة ومهام تعليمية لا يمكن للمعلم القيام بها لو أن يؤديها بنفسه، وتقلل العملية التعليمية من التعليم إلى التعلم الذي يكون فيها المتعلم أو المتدرب هو الفاعل الأول يتعلم عن طريق العمل وليس عن طريق الاستماع. ومن خلال النشاط الفعلي والمنشآت التي تتيحها توفر تعليمياً وتنمى نواتج تعليمية وتربوية متنوعة بما في ذلك تنمية المفاهيم والاتجاهات والمهارات والتعاون والتنافس والتعاطف ومعرفة الإنساق المختلفة والإحساس بالمعايير الفردية والتفكير المنطقي الناقد والتعبير بالإمكانات المستقبلية، وصياغة الفروض المحتملة لحل المشكلات والتوصل إلى الحل الأمثل لها ، واتخاذ القرار ومواجهة العواقب والمثرعات، مما يؤدي إلى تعلم أفضل للمعلومات والمفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات والمهارات والنظريات.

عيوب ومعوقات استخدام المحاكاة التعليمية :

على الرغم من الفوائد والمميزات السابقة إلا أن هناك بعض العيوب لاستخدام المحاكاة وقد أشار كل من (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص ٤٠٩)، (علاء صفيق، ١٩٩٧، ص ٢٢)، (عبد الله الموسى، ٢٠٠١، ص ١٢٠)، (Gudworth, 1994, P. 5473)

إلى أهمها فيما يلي :

- تتطلب قدراً كبيراً من التخطيط والبرمجة لتصبح فعالة ومؤثرة وشبيهة بالظروف الطبيعية.
- تتطلب أجهزة حاسب ومعدات ذات مواصفات خاصة ، وذلك لتمثيل الظواهر المعقدة بشكل واضح.
- تحتاج إلى فريق عمل من المعلمين والمبرمجين وعلماء النفس وخبراء المناهج وطرق التدريس وخبراء المادة التعليمية، ولا يخفى ما في ذلك من وقت وجهد وتكلفة مادية كبيرة.

ورغم الخصائص والمميزات والفوائد الكثيرة التي سبق ذكرها لاستخدام المحاكاة في مجال التطبيق والتدريب، إلا أن هناك بعض الدراسات ومنها : (نيل على، ١٩٩٤، ص ٤٢٣-٤٢٦)، (لبن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ٩٧-١٠١)، (أحمد منصور، ١٩٩٦، ص ٢٢١-٢٥٩)، (إبراهيم الفيل، ١٩٩٨، ص ٨٥-٨٩)، (عبد الله الكندري، ١٩٩٩، ص ٨٥-٨٩)

٢٩)، (ترجس حمدي، ١٩٩٥، ص ٧٣، ٧٤)، (عبد الله موسى، ٢٠٠١، ص ٢١٠-٢٢٠)، (الغريب زاهر (ب)، ٢٠٠١، ص ٢٧٣، ٢٧٤)، توصلت إلى العديد من المعوقات والمشكلات التي تحول دون استخدامها بالصورة المثلى في التعليم والتدريب.

ومن أهم هذه المعوقات والمشكلات ما يلي :

- غياب التحديد الدقيق للأهداف التعليمية والتدريبية لاستخدامها في التعليم والتدريب.
- عدم وجود خطة محددة لتوظيفها في المواقف التعليمية والتدريبية.
- عدم توافر المعلومات اللازمة لكيفية استخدامها في التعليم والتدريب.
- عدم توافر الموارد المالية للتجهيزات العملية والمكانية للأجهزة الحديثة.
- عدم توافر المعلمين المدربين تدريباً كافياً على الاستخدامات التربوية المتعددة للمحاكاة، وإكسابهم مهارات تدريب المتعلمين عليها.
- صعوبة وضع جدول زمني دقيق لاستخدامها، والالتزام به من قبل المتعلمين.
- عدم توافر القاعات الكافية لدى معظم صانعي القرارات في الإدارات التربوية بأهميتها في النظام التعليمي، ومن ثم عدم إتاحة الفرصة من قبل إدارات التعليم لاستخدام المعلمين والمتعلمين لها.
- الخوف من سيطرة المحاكاة على المتعلم، حيث يقضي فترة طويلة في التعليم والتدريب.
- العزلة التي تفرضها المحاكاة الفردية على المتعلم مما يشعره بالوحدة والبعد عن الزملاء والأصدقاء.
- قد تنمي التشكك لدى بعض المتعلمين في المعلومات، نتيجة عرضها للكثير من المتناقضات العلمية.
- عدم ملائمة أو توافق برامج المحاكاة التعليمية الجاهزة والمتوفرة باللغات الأجنبية مع المناهج المطبقة في المدارس العربية.
- عدم توافر برامج تربوية تعليمية باللغة العربية.
- الاعتقاد السائد لدى بعض المعلمين - وتخوفهم - من أن تحل المحاكاة التعليمية محلهم، أدى إلى اتجاهات سلبية نحوها.

- عدم إثابة المعلمين بصفة شخصية، مقابل المسئوليات الإضافية الملقاة على عاتقهم عند استخدامهم لها.

- التقليل من التفاعل الإنساني في التربية.

ومن خلال ما سبق نبيّن أن المعوقات التي تعرّض استخدام المحاكاة في مجال التعليم والتدريب هي معوقات : مادية - زمنية - إجرائية - بشرية - عملية.

المحور السادس: مجالات استخدام المحاكاة في التعليم:

منسعى في هذا المحور إلى عرض أهم وأحدث الدراسات والبحوث السابقة المتصلة بمجال البحث المرجعي. وما يهمنا فيها هو التعرف على هدف الدراسة وأهم نتائجها مع ملاحظة:

(أ) أنها صادرة باللغات الأجنبية أما عن الدراسات العربية - في حدود علم الباحث - فهي نادرة جداً.

(ب) أنه قد تم ترتيبها ترتيباً زمنياً داخل كل محور فرعي.

(ج) أنها قد تناولت مجالات عديدة في التعليم : وهي : (التعليم - التدريس - إعداد المعلم - التدريب - النظام المدرسي - السياسة التعليمية - مقررات المناهج - تعليم القيم - تعليم الكبار - للرحلات الميدانية - للتربية الخاصة - للتنظيم والإدارة - العلوم والمعامل - التعليم المهني - التعليم الوظيفي - للتعليم الهندسي - التعليم الطبي - التعليم القانوني - التعليم التجاري - للتعليم عن بعد - للتدريس الموازي - تقويم الأداء - اتخاذ القرارات - تنمية المهارات . اكتساب المفاهيم).

* في إطار استخدام المحاكاة في مجال التعليم كاستراتيجية تعليمية وأسلوب تدريسي أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :

- دراسة (جلو 1990، PP. 14-17) (Glew) وقد تناولت هذه الدراسة موضوع استراتيجيات المحاكاة في تعليم القيم البيئية ، وهدفت إلى توضيح خطوات عملية تنمية القيم البيئية للأفراد للراغبين في إقامة المعسكرات الترفيهية.

- وفي دراسة أخرى أجراها (سيفجني وداجل 1990, PP. 312-315) (Sevigny & Dagel) وقد تناولت هذه الدراسة موضوع محاكاة الصم ك نموذج للتنمية الوعى والشعور لدى المعلمين الذين يتمتعون بحاسة السمع. وقام الباحثان بتطوير وتنفيذ هذا المشروع لأعضاء التدريس العاديين ، حيث ارتدى الأعضاء ألقعة تحجب السمع بدرجة من متوسطة إلى شديدة ، وبعد ذلك قاموا بمناقشة تجربتهم ولحساساتهم وخططهم للتواصل مع الطلاب الصم.
- واستهدفت دراسة (مين 1992, PP.177-183) (Min) مناقشة المحاكاة التعليمية بواسطة الكمبيوتر على نظرية التدريس الموازى والتي تم تطويرها فى جامعة تونسى. بغرض دمج المحاكاة مع المواد التعليمية، بما فيها المواد المطبوعة.
- وقد استهدفت دراسة (دين وويستر 2000, PP.344-360) (Dean & Webster) استخدام المحاكاة الكمبيوترية فى التعليم عن بعد فى مجال الأعمال والمشروعات التجارية ، وناقشت الدراسة أثر ذلك على دافعية الطلاب ، وعلى قدراتهم لنقل المعرفة إلى مكان العمل.
- * وعلى الجانب الآخر فى إطار استخدام المحاكاة كمسلوب تدريسي :
- استهدفت دراسة (كورى وموتنهو 1992, PP.155-167) (Curry & Moutinho) التعرف على فعالية استخدام المحاكاة بالكمبيوتر فى تدريس الإدارة ، وتوصلت النتائج إلى أن المحاكاة تعد إطار عمل نموذجي لتشجيع اتخاذ القرار والتعلم للنشاط والدافعية.
- واستهدفت دراسة (ميلاني وتونج 1993, PP. 821-844) (Melanie & Tong) التعرف على أهمية استخدام المحاكاة بالكمبيوتر فى التعلم بالاستكشاف فى مادة الهندسة الميكانيكية ونظرية التحكم بهدف الدقة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى زيادة فى أنشطة التعلم بالاستكشاف لدى المجموعة التجريبية.
- واستهدفت دراسة (جرنالو 1994, PP. 41-49) (Granino) استخدام برامج المحاكاة فى تدريس النظم الميكانيكية والشبكات العصبية لطلاب كلية الهندسة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن برامج المحاكاة تعتبر أداة تعليم جيدة لاكتساب المفاهيم الفيزيائية ، بالإضافة إلى أنها توفر للطلاب كمبا أكبر من الخبرات التعليمية، ويعتبر استخدامها أقل تكلفة من استخدام المعامل الحقيقية، ليس ذلك فحسب بل إنها تتسم بالإقناع والرضا.

- وقد استهدفت دراسة (هانت وبرينت Hunt & Brent, 1996, PP.15-18) تطوير منتج محاكاة للوسائط الفائقة الهائبرمديا. وقد أشار الباحثان إلى أن تلك المحاكاة التفاعلية التعليمية تساعد المعلمين للمبتدئين على وضع خطة لدروسهم. وتضم الأنشطة التي تمارس في هذا التسلسل ذى المراحل الثلاث مراجعة مفاهيم واستخدام نماذج لعمل دروس جديدة.
- كما استهدفت دراسة (سترانج Strang, 1996, PP. 19-24) تقييم جدوى محاكاة قرارات التدريس بالسماح للمشاركين بالدخول في سلسلة من قرارات تخطيط الدروس الواقعية ويضم هذا التسلسل تحديد مقر مقاعد الطلاب والمعلمين في الفصل ، ورسم تفاصيل الأنشطة التي تمارس في الدرس ، وتحديد المكان المناسب للمعلم أثناء الدرس، وتوصلت الدراسة إلى أن قرارات تخطيط الدروس للمعلمين ذوى الخبرة تختلف عن قرارات تخطيط الدروس للمعلمين قبل الخدمة.
- بينما استهدفت دراسة (سترانج وآخرون Strang, et al, 1996, PP. 25-29) تحديد ما إذا كانت عينة من المعلمين قبل الخدمة قد تأخذ في الاعتبار جنس وأسلوب التعلم الخاص بكل طالب. وتوصلوا إلى أن المشاركين استجابوا لمعلومات خاصة بأسلوب التعلم في تحديد المستوى المناسب للطلاب، ونشاط الطلاب في الحصة، ووضع المعلم في المكان المناسب.
- وفى هذا الإطار أيضاً جاءت دراسة (كوليمان Coleman, 1997, PP.56-58) والتي اهتمت باستخدام تكنولوجيا المحاكاة من خلال برمجيات للكمبيوتر لتدريس التجارب الفيزيائية لطلاب الصف الثانى الثانوى، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع أداء الطلاب نتيجة لاستخدام برمجيات المحاكاة لتدريس التجارب الفيزيائية للطلاب.
- وفى هذا الإطار أيضاً استهدفت دراسة (جاكسون Jackson, 1997, PP. 127-141) الاستطلاعية استخدام أساليب المحاكاة الكمبيوترية والفيديو التفاعلى لتدريس موضوعات علوم التربة وعلوم الفضاء لطلاب المدرسة المتوسطة، وانتهت الدراسة بتقديم عدة مقترحات لتطوير الأدوات التعليمية المستخدمة في التدريس بالمحاكاة، وأوصت باستخدامها لتصميم أساليب محاكاة أفضل.
- * وفى إطار استخدام المحاكاة في إعداد المعلم أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :
- دراسة (براون Brown, 1994, PP. 1-4) وقد استهدفت تحسين طرق دراسة الحالة عن طريق المحاكاة بالكمبيوتر بالنسبة لإعداد المعلم في مرحلة للتخرج ومرحلة أثناء الخدمة،

وقد أظهرت النتائج فعالية استخدام دراسة الحالة عن طريق المحاكاة بالكمبيوتر عند معظم المشاركين ومن السهل استخدامها في برنامج الإعداد.

- وقد استهدفت دراسة (فالدي وآخرين 1996, PP. 1-6) إعداد محاكاة لتدريب المعلمين قبل الخدمة من أجل الاستخدام الفعال للتكنولوجيا الحاسب الآلي، وذلك لمساعدتهم على تطوير عملية التدريس. وقد أشار الباحثون إلى أن مثل هذه الخبرات التفاعلية الهادفة تقوم بإعداد المعلمين في مرحلة التدريب لاستخدام تكنولوجيا المحاكاة بنجاح في حصصهم الدراسية مستقبلاً.

- كما استهدفت دراسة (كليفلاند وآخرين 1996, PP. 7-14) تعليم وتدريب المعلمين قبل ممارستهم على كيفية دمج تطبيقات الوسائط المتعددة في عملية تدريسهم للمعالم والرياضيات، وتبعاً تبنى معرفتهم ومهاراتهم باستخدام أجهزة الكمبيوتر في تعليم الرياضيات والعلوم. وقد أثبتت النتائج الفائدة الكبرى التي تعود من جراء هذه التجربة. والتي يطلق عليها اسم "حاكي" أو "محاكاة".

- بينما استهدفت دراسة (براون 1999, PP. 307-318) التعرف على كيفية استخدام أنشطة المحاكاة في إعداد المعلم لتنمية مدخل خبرة الميدان التقليدي بالتركيز على الذكاء الاصطناعي، والواقع الافتراضي، والنظم الذكية للتدريس كالتنظيم الخبرة، وتضمنت الدراسة مراجعة عامة عن المحاكاة كاستراتيجية تعليم وتعلم وعرضت أمثلة معينة عن محاكاة التقنية العالية تحت التصميم والمستخدمة بالفعل.

* وفي إطار استخدام المحاكاة في مجال التدريب أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :

- دراسة (كبرالس وإيدي 1992, PP. 105-122) وقد تناولت هذه الدراسة نموذج محاكاة بواسطة الكمبيوتر يمكن أن يستخدم لتدريب الإداريين في التعليم العالي. وناقشت أيضاً مهارات المحاكاة كنماذج للتدريب والتعليم.

- وقد استهدفت دراسة (جاتو 1993, PP. 144-156) قياس أثر استخدام المحاكاة الكمبيوترية التفاعلية في التدريب. وأوضح الباحث الدراسة أن تعلم تطبيق المعرفة وانتقالها إلى موقف جديد يتطلب تدريباً عملياً. وهذا ما يعرف بالتعلم بالعمل. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : أن استخدام المحاكاة هو أفضل طريقة لفهم المفاهيم المجردة، بالإضافة

إلى توفير الجهد والوقت في عملية للتعليم، وأن استخدام بيئة المحاكاة في التعلم يمكن من خلالها للتبؤ بالسلوك، ويمكن أن يؤدي أيضاً إلى تحسين أداء المتعلمين، وأن استخدام المحاكاة يمد الطلاب بالواقعية والعمل والأمن وتحقيق التعلم بالعمل، وهي من أهم الدراسات التي تناولها هذا المحور الفرعي.

- واستهدفت دراسة (جاكوبس 1999, PP. 3-6)، تطوير برنامج تدريبي عالي التأثير باستخدام المحاكاة بالفيديو في خمس مجالات للمهارات التدريبية.

• وفي إطار استخدام المحاكاة كبديل للمعلم الحقيقية، أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :

- دراسة (إدورد 1997, PP. 143-151) وقد استهدفت هذه الدراسة تقديم برامج للمحاكاة واستخدامها كبديل عن المعلم الحقيقية. وقد أثبتت نتائج الدراسة أن الخبرة المكتسبة من البرنامج تعادل الخبرة المباشرة التي يمكن اكتسابها داخل المعلم الحقيقية.

- وفي هذا الإطار أيضاً استهدفت دراسة (مكيني 1997, PP. 591-503) استخدام برامج المحاكاة بالكمبيوتر أداة تربوية مهمة، وأن تقديم التجارب العلمية من خلالها لا يقل فاعلية عن تقديم التجارب العلمية من خلال الخبرات العملية المباشرة.

• هذا وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تهدف إلى الكشف عن فاعلية استخدام المحاكاة في مجال تنمية المهارات، ومن هذه الدراسات :

- دراسة (كاينس 1995, PP. 1-4) وقد استهدفت هذه الدراسة استخدام المحاكاة لتحسين التعليم الوظيفي، حيث إن المعلومات التي تقدم في حجرة الدراسة التقليدية عن حقائق الوظائف ومهارات التوظيف لا تعد الطلاب لدخول سوق العمل، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مثل هذه البرامج القائمة على الخبرة في مجال التعليم الوظيفي قد نجحت في التغلب على هذه المشكلة مع الشباب، فيما يتعلق بمهارات التحول للعمل أي المهارات المهمة اللازمة للانتقال الناجح إلى سوق العمل.

- كما استهدفت دراسة (دي بورتو 1997, PP. 1-5) استخدام المحاكاة لتنمية المهارات اللغوية الشفهية (المحادثة) في حصة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وقد توصلت إلى

أن استخدام المحاكاة يعبر بنجاح عن بيئة تعلم مناسبة لتنمية المهارات الشفهية، وتسمح للطلاب أن يتفاعلوا في سياقات واقعية ذات معنى.

- وقد استهدفت دراسة (سيف الدين 2000, PP. 1-32) تحديد أثر المحاكاة في التغلب على مشكلات وموم الفصل الدراسي واكتساب المهارات التدريسية للطلاب المعلمين وتوصلت الدراسة إلى فعالية أسلوب المحاكاة كخبرة وإمكانية استخدامها كاستراتيجية بديلة لبرامج التدريب العملي في إعداد المعلم. وإمكانية أن تؤدي المحاكاة إلى استجابات فاعلة في تناول مشكلات وموم الفصل الدراسي، كما تساعد في اكتساب المهارات التدريسية مما يزيد ثقة الطلاب المعلمين في قدرتهم على التدريس، وأكدت الدراسة أيضاً على ضرورة أهمية أن تطور كليات التربية برامجها بإدخال أسلوب المحاكاة لتتكامل النظرية مع التطبيق منذ البداية.

- بينما استهدفت دراسة (بروزك 1999, P.1) الكشف عن فعالية استخدام المحاكاة في مواقف تعلم الكبار لتنمية مهارات الاتصال بطريقة مبدعة وفعالة وشيقة في المواقع التعليمية والتدريبية في مجال الصناعة والتجارة، واستخدام المحاكاة هنا لم يكن لتدريس مفهوم فقط، ولكن أيضاً لتحسين مهارات الاتصال في نفس الوقت، ودلت نتائج الدراسة على أن طريقة المحاكاة كانت أداة فعالة للمشاركين في إكسابهم مهارات التحدث والاستماع وجعلها أكثر متعة وأكثر فاعلية.

وفي هذا الإطار أيضاً - تنمية المهارات - أجريت العديد من الدراسات في مجال التعليم الطبي والهندسي والفنون.

وعلى سبيل المثال في مجال التعليم الطبي أجريت دراسة (روثبرج وآخرون 1994, PP. 65-70) وقد اهتمت بدراسة موضوع برنامج كمبيوتر تعليمي لمحاكاة خطر الإصابة بفيروس الإيدز بهدف تنمية مهاراتهم على فهم العوامل التي تحدد خطر الإصابة بفيروس الإيدز.

- وفي دراسة أخرى أجراها (دورسي وآخرون 1996, PP. 973-977) استهدفت تحديد استجابة طلاب الطب لبرنامج تفاعلي لمحاكاة الفريض بهدف تعلم مهارات التفكير الإكلينيكي. وقد اعتبر الطلاب هذا البرنامج شيقاً وتربوياً.

- كما استهدفت دراسة (جونسون 1998، PP. 919-928) موضوع محاكاة تفاعلية في طب الأسنان بهدف تعليم مهارات طب صحة الأسنان.
- وعلى سبيل المثال، في مجال التعليم الهندسي جاءت دراسة (Aguilar, 1998, P.1) ولجل) وقد اهتمت بدراسة موضوع تدريس إعداد الميناريو لمحاكاة الممارسات والمهارات الهندسية المستلزمة من خلال استخدام نموذج لمصنع متكامل ليحاكي عمليات تطوير المنتج من أجل تعليم المهندسين.
- وعلى سبيل المثال، في مجال التعليم القانوني جاءت دراسة (Robinson, 1992, PP. 296-289) وقد تناولت موضوع التعليم القانوني بالمحاكاة. بهدف استخدام المحاكاة لتنمية مهارات الممارسة القانونية لطلاب كليات القانون (الطوق).
- * وفي إطار استخدام المحاكاة وتنمية مهارات حل المشكلات اجريت العديد من الدراسات والبحوث منها:
- دراسة (فارينزل وود وليندا 1992، PP.453-470) والتي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج محاكاة بالكمبيوتر في محاكاة بيئة حل المشكلات لدى طلاب كلية المجتمع، وقد توصلت للدراسة إلى أنها قد حققت زيادة في مهارات حل المشكلات العلمية وحافظت تعلم مناهج العلوم لأنها تمنح الفرصة للطلاب للتكرار والتفاعلية وحل المشكلات.
- وقد استهدفت دراسة (سيمونس ولانكثا 1993، PP. 153-173) التعرف على سلوكيات حل المشكلة المرتبطة بدراسة موضوع الوراثة باستخدام برنامج المحاكاة بالكمبيوتر، وقد توصلت الدراسة إلى أن برنامج المحاكاة باستخدام الكمبيوتر يتمتع بفاعلية في تحسين أداء سلوكيات حل المشكلة.
- كما استهدفت دراسة (ويب 1993، P. 852) التعرف على فاعلية أسلوب حل المشكلات في الوراثة باستخدام برامج المحاكاة بالكمبيوتر. وأظهرت النتائج تقدماً ملحوظاً وفعولاً لصالح الطلاب الذين استخدموا المحاكاة بالكمبيوتر بإشراف المعلم.
- بينما استهدفت دراسة (انجل وآخرون 1996، PP. 65-77) تصميم برنامج للمحاكاة بالكمبيوتر، مستخدمة مدخل الفريق لحل إحدى مشكلات تدريس مادة الميكانيكا في التعليم الهندسي ووصفت الدراسة كيفية تصميم البرنامج والدفعية وكيفية تحقيق أهدافه.

* وفي إطار استخدام المحاكاة في إحداث التغير المفاهيمي أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :

- دراسة (كارلسن وآندريه (Carlsen & Andre, 1992, PP. 105-109) وقد استهدفت الكشف عن فاعلية استخدام المحاكاة في إحداث تغير مفاهيمي وتصحيح المفاهيم الخاطئة عن مفهوم الدوائر الكهربائية، وقد أوضحت النتائج أن استخدام المحاكاة يؤدي إلى تحسن في التعلم ولكن عند استخدامها مع الكتب فإن الطلاب يحققون كسباً أكبر في المفاهيم، كما أنها تساعد على تصحيح المفاهيم الخاطئة الموجودة لدى الطلاب.

- واستهدفت دراسة (ويلر (Weller, 1995, PP. 271-290) الكشف عن فاعلية للنظام القائم على استخدام المحاكاة الكمبيوترية لتشخيص وعلاج المفاهيم البديلة الخاصة بالقرنول الحركية في مادة "الفيزياء" ولظهرت النتائج أن المحاكاة الكمبيوترية التي تمثل المفاهيم بصورة واضحة أدت إلى تسهيل وإيضاح المفاهيم غير الواضحة لدى الطلاب وإضافة إلى ذلك جعل المحاكاة الكمبيوترية معلماً بديلاً.

- كما استهدفت دراسة (ويندشيتل، آندريه (Windschitl & Andre, 1998, PP. 145-160) الكشف عن فعالية أثر استخدام المدخل البنائي في مقابل المحاكاة على التغير المفاهيمي للطلاب من خلال مقرر الفسيولوجي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : إعطاء بعض الدلائل على أن الخبرات الاستكشافية في برامج المحاكاة البنائية يمكن أن تكون أكثر أثراً في تعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب عن الخبرات التأكيدية، وأن المعتقدات المعرفية للمتعلمين تتفاعل مع نوع بيئة التعلم، وأن للطلاب ذوي المعتقدات المعرفية الأعلى يؤدون أفضل في بيئة التعلم بالمحاكاة الاستكشافية، بينما للطلاب الأقل في المعتقدات المعرفية يحققون أفضل في بيئة تعلم سابق التحديد.

* وفي إطار استخدام المحاكاة لتنمية مهارة اتخاذ القرار أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :

- دراسة (تويل (Twale, 1991, PP. 1-5) : وقد هدفت إلى تعليم اتخاذ القرار وحل المشكلات، ونص النزاع عن طريق محاكاة مقررات إدارة للتعليم الجامعي.

- واستهدفت دراسة (كينج وكينج (King & King, 1993, PP. 30-40) التعرف على أثر الانفعالية للطلاب في اتخاذ القرار بواسطة محاكاة بالكمبيوتر، وأسفرت للنتائج عن عدم وجود فروق بين المجموعتين في الانفعالية لاتخاذ القرار بل ظلوا مستمرين على نمط ثابت.

- كما استهدفت دراسة (نيلسون 1993، PP. 1-4) التعرف على أهمية استخدام المحاكاة بالكمبيوتر كنموذج فعال في محاكاة النظام المدرسي لتنمية مهارة اتخاذ القرار للطلاب التريبيين ليستخدموها في حل المشكلات، وتوصلت للدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن المحاكاة بالكمبيوتر تعد أداة فعالة وقوية لفهم مجمل النظام المدرسي، ويمكن لمحاكاة النظام المدرسية أن تساعد مسؤولي المدرسة في توضيح المشكلات المعقدة ومناقشة الحلول الممكنة واختيار أفضل الحلول. كما يمكن استخدامها لتنمية مهارات وقدرات المديرين في مجالات عديدة أخرى دلتل للنظام المدرسي.

- وقد استهدفت دراسة (مكلوجلان وكيرك باترك 1999، Mclaughland & Kirkpatrick, 242-256 PP.) بناء برنامج محاكاة باستخدام الكمبيوتر لعملية اتخاذ القرار. وقد أكدت الدراسة على أن استخدام المحاكاة يعبر ويقدم بنجاح بيئة تعلم مناسبة لتنمية مهارات الاتصال والتفاوض واتخاذ القرار، كما أنه يعد أداة فعالة لدعم التعلم في المجالات المختلفة، بطريقة واقعية ومرنة ومنخفضة التكاليف، ومدمجة ومحفزة تربوياً.

* وفي إطار استخدام المحاكاة وقياس أثرها على التحصيل :

- استهدفت دراسة (جيبان وآخرون 1992، PP. 5-10) Geban, et al اكتشاف تأثير كل من مدخل حل المشكلات وأسلوب المحاكاة للكمبيوترية للتجارب والمدخل التقليدي على تحصيل الطلاب في الكيمياء. وأظهرت نتائج الدراسة أن الذين تعلموا بمدخل حل المشكلات وأسلوب المحاكاة أفضل في التحصيل من الذين تعلموا بالمدخل التقليدي. كما أن الذين تعلموا بالمحاكاة أفضل في مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء من الذين تعلموا بمدخل حل المشكلات.

- كما استهدفت دراسة (شوا 1995، P. 4364) Choi , اكتشاف عن تأثير استخدام المحاكاة التعليمية للكمبيوترية على التحصيل وعلى تفاعل المتعلمين عند استخدامهم لها. وأظهرت النتائج أن المجموعة المستخدمة للمحاكاة للكمبيوترية استغرقت وقتاً أقل في دراسة المحتوى التعليمي عن الوقت الذي استغرقت الطريقة التقليدية لدراسة نفس المحتوى.

* وفي إطار استخدام المحاكاة في مجال التنظيم والإدارة :

- أجريت دريبيية (فينش 1992، PP. 1-4) Finch, وقد تناولت موضوع محاكاة تنظيمية للمتخصصين في التعليم المهني. وتمكن المشاركون في هذه المحاكاة التنظيمية من تحمل مسؤولية إدارة كلية فنية تخدم عشرة آلاف طالب عن طريق تولى أدوار عشرة من المسؤولين

(الرؤساء، ونواب الرؤساء، والعمداء، ومديري الحرم الجامعي) وتم تجريب المحاكاة ميدانياً في أربع جامعات.

- وفي دراسة أخرى أجراها (برافر 1997, PP. 1-7) وقد تناولت موضوع المحاكاة كوسيلة في تعليم تنظيم وإدارة المشروعات التجارية. وتوصلت إلى أنه يمكن لمحاكاة الكمبيوتر أن تقدم تصوراً وممارسة للمهارات التي يمكن ترجمتها فيما بعد إلى مواقف حقيقية واقعية، تساعد الطلاب على تشكيل أفكارهم عن الاشتراك في عمل تجاري قائم أو إقامة مشروع تجاري جديد.

* وفي إطار استخدام المحاكاة في تطوير مقررات المواد التعليمية :

- أجريت دراسة (توملنسن وماسهارا 2000, PP.152-168) وقد هدفت هذه الدراسة إلى إيضاح فوائد استخدام المحاكاة في تطوير مقررات المواد التعليمية، وأوضحت كيفية إعداد محاكاة متضمنة وضع الأهداف، ومراعاة مبادئ التعلم والمسابقة والتقييم. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها أن المحاكاة تعد مدخلاً قائماً على الخبرة ومنخفض التكاليف.

هذا وقد خلصت الدراسات والبحوث السابقة إلى نتيجة مؤداها أن المحاكاة واستخدامها كأداة تعليمية كان له آثار إيجابية واضحة على زيادة فاعلية العملية التعليمية، مما يبرز ضرورة أهمية الاستفادة منها واستثمارها في مجال تطوير التعليم في بلادنا العربية.

المحور السابع: خلاصة واستنتاجات :

من خلال ما تم عرضه في محاور البحث تعد تكنولوجيا المحاكاة بالكمبيوتر ومستحدثاتها أحد إفرازات الثورة التكنولوجية المعاصرة، والتي يمكن الاستفادة منها أيما استفادة في المجال التعليمي والتربوي. إن الفائدة الكبرى التي أعطاها استخدام المحاكاة في التعليم والتدريب ونتائج البحوث التي أثبتت ذلك جعل الكثيرين يؤمنون بأهميتها في تطوير الكثير من جوانب العملية التعليمية وتسهيل العديد من مهامها، مما يبرز ضرورة وأهمية الاستفادة من هذه التقنية واستثمارها في مجال تطوير التعليم والتدريب في مجتمعاتنا المعاصرة.

وفي هذا الصدد يمكن استخلاص بعض من ملامح الإسهامات التي يمكن للمحاكاة تقديمها في إطار المنظومة التعليمية والتربوية، ومنها :

* إسهامات المحاكاة فيما يخص المتعلم :

أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك بعد أن أصبحت القدرة على مواصلة التعلم ذاتياً لا التعليم هي أساس التربية المنشودة من منظور المحاكاة وعصر المعلومات . وتعنى محورية المتعلم تلك، التركيز على احتياجات المتعلم، وإضفاء الطابع الفردي الشخصي على عملية التعلم، ومراعاة خلفيته المعرفية، والتركز على المتعلم سيتطلب بيئة تعليمية متجوبة مع مطالب المتعلم وقدراته .

ومن ثم فالغاية المنشودة من إدخال المحاكاة ومستحدثاتها في مجال التعليم، هو جعل المحاكاة وسيلة طبيعية للتعلم ذاتياً دون وسيط، ويحتاج ذلك إلى آلة ذكية تستطيع الحوار والتخاطب مع الإنسان بصورة شبه طبيعية . ولا شك أن المحاكاة قد قطعت شوطاً كبيراً في هذا الصدد مثل : استخدامها كوسيلة لتدريب المتعلمين لاقتان المهارات التعليمية واستخدامها في مساعدة المتعلمين على استيعاب واكتساب العديد من المفاهيم البيولوجية والفيزيائية والكيميائية والبيئية والرياضية والالكترونية والطبية والهندسية والتجارية واستخدامها كوسيلة لتنمية مهارات التعليم الأساسية كتعليم الإنسان كيف يتعلم ذاتياً، وكيف يواصل تعلمه من المهد إلى اللحد وتقوية الذاكرة واستخدامها لزيادة إنتاجية المتعلم .

إن التعليم القائم على المحاكاة بالكمبيوتر ومستحدثاتها يهيئ للمتعلم بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية تقل فيها بدرجة كبيرة عملية التشتت وعدم الانتباه . وذلك لأن تقديم المادة التعليمية للمتعلم مرتبط باستجابات للمثيرات التي تقدمها له المحاكاة . وكما نعلم فإن درجة نجاح التعليم والتعلم للإتقان ارتباطت ارتباطاً كبيراً بالوقت الذي يقضيه المتعلم في التعلم النشط التفاعلي . هذا فيما يخص المتعلم .

* إسهامات المحاكاة فيما يخص المعلم :

يمكن للمعلم استخدام برمجيات المحاكاة ومستحدثاتها في خدمة المتعلم بالتوازي مع الأساليب الرامنة، وذلك لأغراض التقوية لتخفف عنه من جهد الإشراف المتكرر في متابعة تقدم متعلميه في إتقان المهارات المطلوبة . علاوة على ذلك هناك برمجيات خاصة بالمحاكاة تعاون المعلم في عرض ملاته التعليمية بصورة أكثر فاعلية ، خاصة تلك التي تتناول مفاهيم معقدة مثل التفاعلات الكيميائية، وتوليد الطاقة للنوعية، وعمليات التطور البيولوجي، وأداء النظم الاقتصادية

ومما شابه، والهدف من هذا الأسلوب هو نقل صورة من الواقع الذى يصعب توفير نماذج فعلية مصفرة أو مكبرة له داخل المؤسسات التعليمية والبحثية المختلفة.

ونظراً لأن التعليم المعتمد على المحاكاة للكمبيوترية سوف يظل وسيلة من الوسائل التى يلجأ إليها المعلم لمساعدته فى تحقيق أهدافه، فإن دور المعلم فى العملية التعليمية سوف يتغير لدرجة كبيرة، فمن يكون هذا الدور مقتصرأ على تقديم المادة العلمية للمتعلمين ، وإنما سيصبح لديه الوقت الكافى الذى يمكنه من زيادة فعالية العملية التعليمية للتربوية للمتعلم والاهتمام بجوانب النمو الأخرى.

ونتفق جميع الآراء على أن نجاح المؤسسة للتربوية يتوقف بالدرجة الأولى على نجاحها فى إحداث التقلية النوعية فى إعداد المعلم، وإعادة تأهيله وتدريبه لكسر حاجز الرهبة لديهم فى التعامل مع تكنولوجيا المحاكاة، حتى يتأهل للتعامل مع أجيال الصغار التى رسخت لديها عادة التعامل مع الكمبيوتر .

* إسهامات المحاكاة فيما يخص أغراض التدريب :

كانت مراكز التدريب المتخصصة ، ومؤسسات الإنتاج ، والخدمات ، والأعمال المختلفة سبالة فى استخدام المحاكاة بالكمبيوتر كأداة فعالة فى تدريب المشاركين على المهارات المطلوبة كقيادة وصيانة الطائرات، وإعادة وصيانة السيارات ، وتشخيص الأمراض ، وتشخيص أعطال المعدات ومعمل تكرير البترول والمعادن . ومن الممكن إسهام المحاكاة أيضاً بلجأ داخل حجرة الدراسة فى تدريب الطالب المعلم فى أوقات التربية العملية ، لحل مشكلة زيادة أعداد الطلاب المعلمين مع عدم توافر المدارس التى تقى بحاجات تدريبهم وعدم توافر المتخصصين من المشرفين على التدريب، وهنا تقوم المحاكاة بعرض نموذج كامل لحجرة الدراسة، وعلى الطالب المعلم أن يتحكم فى متغيرات عديدة بشكل مناسب لإنجاح حصته. كارتفاع وانخفاض صوته، ولتحكم فى إدارة الفصل، واختيار الملخص المبورى المناسب لموضوع الدرس، واستئارة انتباه طلابه، وتوزيع الأسئلة.

وبالمطبع تقوم المحاكاة عن طريق هذا البرنامج بإعطاء الطالب المعلم بالصوت والصورة رد فعل الطلاب فى حجرة الدراسة، مع تسجيل نقاط القوة والضعف لأداء الطالب المعلم على أن تعرضها عليه حينما تطلب منها، مع توضيح الفضل الاحتمالات لإنجاح الحصة مدعمة بلقطات واقعية من حجرة الدراسة.

* إسهامات المحاكاة فيما يخص الإدارة التعليمية والمدرسية :

تواجه المؤسسات التعليمية العديد من المشكلات الخفية والتي يصعب حلها . وبعد استخدام المحاكاة بالكمبيوتر أداة قوية ممكنة لفهم مجمل للنظام في المؤسسات التعليمية . حيث يمكن لبرامج محاكاة: النظام المدرسي، إدارة المؤسسات التعليمية، تدريس الإدارة، تدريب الإداريين، الكفاءة الإدارية، أن تسهم في تعليم المسؤولين عن التعليم في توضيح المشكلات المعقدة المتداخلة واختيار أفضل وأولى الحلول واتخاذ القرار وفض للنزاع . علاوة على ذلك يمكن أن تسهم المحاكاة بالكمبيوتر في مجالات مهارية عديدة لتنمية قدرة المديرين بإجراء التجارب على نماذج للنظم المدرسية والتقادة التربوية .

* إسهامات المحاكاة فيما يخص مطوري المناهج :

من الطبيعي أن يطرأ على المناهج جميعها، دون استثناء تعديلات جوهرية مع انتشار استخدام المحاكاة ومستحدثاتها التكنولوجية كوسيلة إضافية أو مكملة أو إثرائية أو رئيسة للتعليم . ومن حسن الحظ والاطلاع هنا أنه يمكنها أن تسهم إسهامات عديدة لمعالجة مطوري المناهج في هذه المهمة الشاقة بما توفره من نظم لتأليف المناهج المبرمجة . وبينة اختبار فعالة لتجريب المناهج الجديدة . مع سرعة الحصول على النتائج .

وتستمرز النقلة النوعية الحقيقية في تطوير المناهج حول تحويل المواد الدراسية المنهجية إلى برمجيات تعليمية تدرس بالمحاكاة ومستحدثاتها، وسيكون لهذا اللوع من التطبيقات شأن كبير في استخدام المحاكاة في المستقبل . حيث تعتمد هذه البرمجيات سواء كانت خاصة بالمعلم أو خاصة بالمستعلم على تحليل مادة للدرس إلى مجموعة مترابطة من الوحدات الجزئية، وأهم ما تتميز به هو تخلصها من نمطية تقديم مادة الدرس، فهي تعمل عادة على أساس غير نمطي ، حيث تسمح بتفرع الدرس إلى عدة مسارات محددة وواضحة، وفقاً لمستوى المتعلم وورغبته، وتتيح له الرجوع إلى نقطة سابقة إن شعر بالحاجة إلى إعادة مراجعتها وإثرائها، أو للقفز مباشرة إلى مواضيع متقدمة من الدرس لعدم حاجته لإتباع التسلسل المنطقي .

وبالإضافة إلى ما سبق فسوف تتيح للمحاكاة ومستحدثاتها لمطوري المناهج مصادر المادة التعليمية، خاصة ما يجد منها، ومتوفر لهم خبرات غنية ومعلومات غزيرة وطرق جادة لتطوير وتنظيم وتحديث وإثراء المناهج الراهنة، كما أنها سوف تساعد كثيراً في تحويل محتويات المواد الدراسية إلى فئات عمرية أقل مع المحافظة على مستوى فقرائتها . وعرض المادة التعليمية بصورة ترسخ في ذهن المتعلم البنى المنطقية المحتوية عليها .

نحن نريد للمتعلّم مادة تعليمية كلّ من حيث الكمّ واستيعاباً أعمق، وبالنسبة للمعلم حلاًّ تدريسياً أقلّ وتدريباً أكثر.

* إسهامات المحاكاة فيما يخصّ واضعى السياسات التربوية :

أصبحت مراكز المعلومات التربوية والتكنولوجية أحد المقومات الأساسية لزيادة فاعلية الخطط التعليمية، وترشيد عملية وضع السياسات التربوية. ومتابعة خطط التجديد والإصلاح التربوي. علاوة على تقديم خدمات معلوماتية عديدة لمطوري المناهج والباحثين التربويين. ومن أشهرها في العالم العربي مركز التوثيق والمعلومات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر، ومركز التطوير التكنولوجي بمصر، ويختص بإدخال التكنولوجيا المتطورة وتنويع مصادر المعرفة في مجال التعليم، ويهتم بإعداد البرامج التعليمية الكمبيوترية الجاهزة للمواد التعليمية بالمدارس.

والقضايا الجديدة التي طرحها قضية إدخال تكنولوجيا المحاكاة بالكمبيوتر ومستحدثاتها التكنولوجية في تطوير التعليم، أمام واضعي السياسات التربوية، ستؤدي بالضرورة الحتمية إلى مراجعة شاملة للسياسة التربوية والمناهج وأساليب التعليم والتعلم. ولا يتوقف ذلك على استحداث الآلات والمعدات، وإنما هو تطوير في الفكر وترتيب في المعلومات وتنظيم في الأداء للمتعلّم والمعلم والإدارة، وتوسيع للمدراك والقدرة على تبادل المعلومات، والاتصال باستخدام الأنوار المناسبة.

وستسهم المحاكاة ومستحدثاتها التكنولوجية في توفير بيئة تعليمية متطورة غير تقليدية تستخدم البلية الأساسية لهذه التكنولوجية المتقدمة الاستخدام الأمثل، ينمي المتعلّم من خلالها خبراته التعليمية عن طريق تعلمه كيفية التعلم ذاتياً لكي يصل إلى المعلومة بنفسه. وتعمل تكنولوجيا المحاكاة ومستحدثاتها على تحسين وتجديد وتجويد وتطوير وإصلاح واثّوير التعليم وزيادة فعاليته، لتحقيق هدف التعليم للإتقان والتميز للجميع.

ويمكن بلورة بعض هذه الإسهامات لواضعي السياسات التربوية في الآتي :

- حل مشكلات لرحلهم الفصول وقاعات المحاضرات.
- مواجهة النقص في أعداد هيئة التدريس المؤهلين علمياً وتربوياً.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والممتربين.
- تدريب المعلمين في مجالات إعداد المواد التعليمية وطرق التعليم المناسبة.

- الاتساق مع النظرة التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية.
- التحول من بيئات تعليمية تقليدية إلى بيئات تعليمية متطورة.

ونرى أنه يمكن أن نقترح بعض المقترحات ، والتي يمكن عن طريقها تحقيق التقلب على المعوقات السابق ذكرها في البحث ، ومن ثم تحقيق أهداف للتعليم باستخدام امكانيات المحاكاة التعليمية ومن أهم هذه المقترحات الآتي :

- العمل على تشكيل هيئة على المستوى القومي من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع مركز التطوير التكنولوجي بوزارة التربية والتعليم تتولى مسؤولية وضع خطة متكاملة للاستفادة من التقدم المتسارع في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في مجال تكنولوجيا التعليم والوسائط التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منها .
- إيجاد صناعة متخصصة على المستوى القومي لتوفير الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية المختلفة التي يمكن إنتاجها محلياً . وهي خطوة تحتاج إلى الدعم التربوي والمالي لتنفيذها .
- تشجيع بعض الهيئات العلمية على ابتكار وتصميم برامج متخصصة في مجال المحاكاة ومستحدثاتها التكنولوجية باللغة المربية .
- تأهيل وتدريب المعلمين عن طريق الدورات التدريبية على إنتاج البرامج التعليمية والتأكد على استخدامها، ووضع مادة "استخدام الحاسب في التعليم" كأحد المتطلبات والمقررات الأساسية في كليات التربية .
- الاقتناع الكامل من جانب كافة التربويين، وعلى مختلف مواقعهم بأهمية وضرورة استخدام المحاكاة في التعليم والنظر إليها على أنها إحدى أدواتنا الحقيقية في تطوير التعليم .

وبعد... إننا لا ننظر للتعليم بمساعدة المحاكاة كحل وحيد لمشكلة التعليم وإحداث التغيير المطلوب في قلب منظومة التربية، بل هي أحد المصادر الإضافية التي يجب أن توظف لخدمة الكيان التعليمي والمنظومة التربوية السياسية (المتعلم/ المعلم / المنهج/ الإدارة / التدريب/ السياسة التربوية).

إننا يمكن أن نؤكد أن التعليم باستخدام المحاكاة ومستحدثاتها إذا استخدم استخداماً صحيحاً وسليماً في المكان المناسب وفي الوقت المناسب يمكن أن يؤدي دوراً فعالاً في تطوير النظام التربوي الحالي، ويحقق نتائج ممتازة في تطوير التعليم بصفة عامة .

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- ١- إبراهيم عبد الوكيل الفار (١٩٩٨) : تربويات الحاسوب - وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين، دار الفكر العربى، القاهرة.
- ٢- أحمد الخطيب، رباح الخطيب (١٩٨٩) : اتجاهات حديثة فى التدريس، ط٢، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض.
- ٣- أحمد حامد منصور (١٩٩٦) : معوقات تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد السادس، الكتاب الرابع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة.
- ٤- أحمد حامد منصور (١٩٩٩) : تكنولوجيا التعليم وجودة التعليم والتعلم للقرن الحادى والعشرين، ندوة : تكنولوجيا التعليم والمعلومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، فى الفترة من ١٩-٢١ إبريل ١٩٩٩، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٥- أحمد رضا داوود (١٩٩٥) : تطبيق تقنيات النظم الخبيرة فى إدارة المشروعات، نحو مستقبل أفضل لتكنولوجيا المعلومات فى مصر، (تحرير محمد محمد الهادى (أ))، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- ٦- أسامة الفزلى حرب (١٩٩٥) : ندوة : التحديات الآنية والمستقبلية والتعليم - الواقع والمأمولات، المؤتمر العلمى الثالث، التعليم وتحديات القرن الحادى والعشرين، المجلد الأول، كلية التربية جامعة حلوان، القاهرة، إبريل ١٩٩٥م.
- ٧- أسعد يونس (١٩٩٩) : التكنولوجيا والتعليم واتجاهاتها المستقبلية، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، فى الفترة من ١٩-٢١ إبريل ١٩٩٩، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٨- آلان بونيه (١٩٩٣) : للذكاء الاصطناعى واقعه ومستقبله، ترجمة على صبرى فرغلى، عالم المعرفة، العدد (١٧٢)، الكويت.

- ٩- آلن شوفيلد (١٩٩٥) : المحاكاة في التدريب الإداري، ترجمة محمد حريى حسن، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- ١٠- الغريب زاهر اسماعيل (٢٠٠١) : تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، عالم الكتب، القاهرة.
- ١١- الغريب زاهر اسماعيل (٢٠٠١) : تطبيقات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة بالتعليم، المؤتمر العلمى السنوى للتوسع، التربية وتنمية ثقافة المشاركة ومسؤولياتها فى الوطن العربى، فى الفترة ٢، ٣ مايو ٢٠٠١، الكتاب الثانى، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة.
- ١٢- بيل جيتس (١٩٩٨) : المعلوماتية بعد الانترنت، ترجمة عبد السلام رضوان، عالم المعرفة، العدد (٢٣١)، الكويت.
- ١٣- جابر عبد الحميد (١٩٩٨) : السكريس والسطم، الأسس النظرية - الاستراتيجيات والفاعلية، دار الفكر العربى، القاهرة.
- ١٤- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠) : مدرس القرن الحادى والمعلمين الفعال - المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربى، القاهرة.
- ١٥- جاك ديور وآخرون (١٩٩٨) : لتعلم ذلك الكثر الكامن، تعريب جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة.
- ١٦- جيف سبرليج (٢٠٠٠) : مدارس المستقبل - تحقيق التوازن، التعليم والعلم العربى - تحديثات الأكاديمية الثلاثة، (تحرير دون ديفيز)، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة.
- ١٧- حسين حمدى الطوبجى (١٩٩٦) : وسائل الاتصال وتكنولوجيا فى التعليم، ط١، دار القلم، الكويت.
- ١٨- دارم البصام (١٩٩٧) : الاتجاهات المستقبلية للتعليم، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٧)، العدد (١) يونيه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

- ١٩- نون ديفيز (٢٠٠٠) : التعليم والمجتمع، نظرة مستقبلية نحو القرن الحادى والعشرين، التعليم والعالم العربى - تحديات الألفية الثالثة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة.
- ٢٠- رضا أبو سريع، رأفت الكمار (٢٠٠٠) : الذكاء الاصطناعى - نظم خبيرة - البرمجة المنطقية - الوسلط المتعددة، مكتبة جيل ٢٠٠٠، بنها.
- ٢١- رمزى كامل حنا، ميشيل تكللا جرجس (١٩٩٨) : معجم المصطلحات للتربوية، مكتبة لبنان، بيروت.
- ٢٢- روبرت دى تيليسون، لوك ثون يارك (٢٠٠٠) : الذكاء الاصطناعى والتعلم المعتمد على الحاسوب، أصول تكنولوجيا التعليم، (تحرير روبرت م جانييه)، ترجمة محمد سليمان المشيقح وآخرون، للنشر العلمى والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٢٣- زاهر أحمد (١٩٩٦) : تكنولوجيا التعليم، الجزء الأول، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- ٢٤- زاهر أحمد (١٩٩٧) : تكنولوجيا التعليم، الجزء الثانى، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- ٢٥- زين عبد الهادى (١٩٩٩) : النظم الخبيرة وتطبيقاتها فى الخدمات المرجعية فى المكتبات، تكنولوجيا المعلومات ... بين الواقع والمستقبل، (تحرير محمد فتحى عبد الهادى)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- ٢٦- زين عبد الهادى (٢٠٠٠) : الذكاء الاصطناعى والنظم الخبيرة فى المكتبات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- ٢٧- سى. فيكتور بندرسون، ديونك انيواى (٢٠٠٠) : تطوير نظم التعليم المعتمدة على الحاسوب، أصول تكنولوجيا التعليم، (تحرير روبرت م جانييه)، ترجمة محمد سليمان المشيقح وآخرون، للنشر العلمى والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٢٨- ضياء زاهر، كمال يوسف اسكندر (١٩٩٣) : التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية فى النظم التربوى، مركز للكتاب للنشر، القاهرة.

- ٢٩- عاطف السيد (٢٠٠٠) : تكنولوجيا التطعيم والمطومات، مطبعة رمضان وأولاده، الإسكندرية.
- ٣٠- عباس بريس (١٩٩٩) : التطعيم الهنمسي باستخدام تكنولوجيا للنظم الخبيرة، ندوة : تكنولوجيا التطعيم والمطومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، في الفترة من ١٩-٢١ أبريل ١٩٩٩، كلية للتربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٣١- عبد الحافظ محمد سلامة (١٩٩٦) : وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التطعيم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- ٣٢- عبد الرحمن إبراهيم للشاعر، إمام محمد إمام (١٩٩٣) : مفاهيم أساسية لإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، ط٢، مطبعة الجاسر، الرياض.
- ٣٣- عبد العزيز عبد الله المنيل (٢٠٠٢) : التربية في الوطن العربي - على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- ٣٤- عبد العظيم عبد السلام الفرجاني (١٩٩٧) : التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية، دار غرب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٣٥- عبد الله اسماعيل الصوفي (١٩٩٧) : معجم التكتيكات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
- ٣٦- عبد الله حسين متولى (١٩٩٩) : نظم الواقع التخلي-مدخل تدريفي، تكنولوجيا المعلومات بين الواقع والمستقبل، (تحرير محمد فتحى عبد الهادى) لدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- ٣٧- عبد الله عبد الدائم (٢٠٠٠) : معالم التربية المستقبلية في البلاد العربية، مجلة قضايا استراتيجية، العدد (١)، المركز العربي للدراسات الاستراتيجية، سورية.
- ٣٨- عبد الله عبد الرحمن الكندري (١٩٩٩) : تكنولوجيا للتعليم وتفعيل العملية التربوية، تكنولوجيا التعليم-دراسات عربية، (تحرير مصطفى عبد السميع محمد) مركز للكتاب للنشر، القاهرة.
- ٣٩- عبد الله عبد العزيز موسى (٢٠٠١) : استخدام الحاسب الآلى في التطعيم، مكتبة الشقري، الرياض.

- ٤٠- عبد الله عبد العزيز الهلالي (١٩٩٩) : استشراف مستقبل تقنية المعلومات في مجال التعليم، ندوة : تكنولوجيا التعليم والمعلومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، في الفترة من ١٩-٢١ إبريل ١٩٩٩، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٤١- عبد الله محمد الوزرة (١٩٩٩) : أهمية التقنيات التعليمية في واقعنا التعليمي، ندوة : تكنولوجيا التعليم والمعلومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، في الفترة من ١٩-٢١ إبريل ١٩٩٩، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٤٢- علاء محمود صادق (١٩٩٧) : إعداد برامج الكمبيوتر للأغراض التعليمية، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٤٣- على محمد عبد المنعم (١٩٩٧) : المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم، طبيعتها وخصائصها، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد السادس، الكتاب الرابع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، خريف ١٩٩٦م.
- ٤٤- طارق فهمي، ملى عبد الصبور (٢٠٠١) : المخلخ المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف، القاهرة.
- ٤٥- فتح الباب عبد الحليم سيد (١٩٩٩) : الإفادة بالتكنولوجيات الحديثة في التعليم، ندوة : تكنولوجيا التعليم والمعلومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، في الفترة من ١٩-٢١ إبريل ١٩٩٩، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٤٦- فرانك كيلش (٢٠٠٠) : ثورة الأنوميديا - الوسائط المعلوماتية وكيف تغير عالمنا وحياتك؟ ترجمة حسام الدين زكريا، عالم المعرفة، العدد (٢٥٣)، الكويت.
- ٤٧- فوزي الشربيني، غث للطناي (٢٠٠١) : مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ٤٨- مارجريت ريل (٢٠٠٠) : التعليم في القرن الحادي والعشرين - التعليم في الوقت المناسب لمجاعات التعلم، التعليم والعالم العربي - تحديات الألفية الثالثة، (تحرير : تون ديفيز) مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة.

- ٥٩- ماهر إسماعيل صبرى (٢٠٠١) : الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض.
- ٥٠- مجمع اللغة العربية (١٩٩٧) : المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.
- ٥١- محمد إبراهيم بونس (١٩٩٩) : نظم التعليم بواسطة الحاسب، تكنولوجيا التعليم - دراسات عربية (تحرير مصطفى عبد السميع محمد)، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- ٥٢- محمد إسماعيل يوسف (١٩٩٥) : برمجيات المباريات الإدارية فى التدريب، نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم فى مصر، (تحرير محمد محمد الهادى^ب)، المؤتمر العلمى الثانى لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- ٥٣- محمد رجاتى سيد عثمان (١٩٩٥) : بناء نظم خبيرة فى التدريب والتعليم، نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم فى مصر، (تحرير محمد محمد الهادى^ب)، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- ٥٤- محمد سامح سعيد (١٩٩٥) : التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم فى القرن ٢١-الأبعاد الكاملة للثورة التكنولوجية لتطوير التعليم فى مصر، مركز التطوير التكنولوجى، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.
- ٥٥- محمد سليمان المشيقح (١٩٩٢) : الألعاب والمحاكاة فى التعليم والتدريب، مجلة دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء (٣٩)، رابطة للتربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٢م.
- ٥٦- محمد محمد الهادى (١٩٩٥^ب) : استخدام نظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات فى تطوير التعليم المصرى، نحو مستقبل أفضل لتكنولوجيا المعلومات فى مصر، (تحرير محمد محمد الهادى)، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- ٥٧- محمد محمد الهادى (١٩٩٥^ب) : نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم فى مصر، (تحرير محمد محمد الهادى)، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- ٥٨- محمد محمود الحيلة (١٩٩٨) : تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

٥٩- محمد نبيل نوفل (١٩٩٧) : رؤى المستقبل : المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين (المنظور للعالمى والمنظور العربى)، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٧)، العدد (١) يونيه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

٦٠- محمود إبراهيم محمد بدر (١٩٩٥) : الكمبيوتر والتربية، مكتبة شباب ٢٠٠٠، بنها.

٦١- مصطفى عبد السميع محمد (١٩٩٩) : الذكاء الاصطناعى - المفهوم فى المجال التعليمى، تكنولوجيا التعليم دراسات عربية (تحرير مصطفى عبد السميع محمد)، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٦٢- مصطفى عبدالسلام المصمودى (٢٠٠١) : ثورة المعلومات - يوم تتفاعل كل الحواس عن بعد، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد السابع، العدد (٢٢)، المركز العربى للتعليم والتنمية، القاهرة.

٦٣- ميتشور كاكرو (٢٠٠١) : رؤى مستقبلية كيف سيغير العلم حياتنا فى القرن الواحد والعشرين، ترجمة سعد الدين خرفان، عالم المعرفة، العدد (٢٧٠)، الكويت.

٦٤- نبيل على (١٩٩٤) : العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، العدد (١٨٤)، الكويت.

٦٥- نبيل على (٢٠٠١) : الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، العدد (٢٧٦)، الكويت.

٦٦- جرجس حمدى (١٩٩٩) : تكنولوجيا التعليم والتدريس الجامعى، تكنولوجيا التعليم - دراسات عربية، (تحرير مصطفى عبد السميع محمد)، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٦٧- هانى محمد يونس موسى بركات (٢٠٠١) : دراسة تحليلية لأراء النخبة فى تطوير التعليم العام المصرى فى ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببها، جامعة الزقازيق.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 1- Aguiar, Adriana F. S. et al. (1998): Teaching scenario development for concurrent engineering practices simulation. (An online Eric database abstract no. ED 445912).

- 2- Bellinger, Gene (2002): Modeling & Simulation: An Introduction (Web Site: <http://outsights.Com/systems/modsim/modsim.htm>).
- 3- Brawer, Florence B. (1997): Simulation as vehicle in entrepreneurship education: Digest number 97-1. (*An online ERIC database abstract no. ED433468*).
- 4- Brown, Abbie Howard (1999): Simulated classrooms and artificial students: the potential effects of new technologies of teacher education. *Journal of Research on Computing in Education*, vol. 32, no. 2, pp. 307-318. (*An online ERIC database abstract no. EJ 603720*).
- 5- Brown, Margaret E. (1994): Computer simulation, improving case study methods for preservice and inservice teacher education. (*An online ERIC database abstract no. ED 371730*).
- 6- Brozik, Doris (1999): An investigation in adult educational learning to determine if simulations enhance communication skills. (*An online ERIC database abstract no. ED 437079*).
- 7- Cabrales, Eusebio J. and Eddy, John P. (1992): Developing a simulation model for the development of higher education administrators. *Journal of Research on Computing in Education*, vol. 25, no.1, pp. 105-112. (*An online ERIC database abstract no EJ 454705*).
- 8- Cairns, Kathleen (1995): Using simulations to enhance career education. (*An online ERIC digest no. ED 404583*).
- 9- Carlsen, D. D., And Andre, T. (1992): Use of A Microcomputer Simulation And Conceptual Change Text To Overcome Student Preconceptions About Electric Circuits. *Journal Of Computer-Based Instruction*, vol. 19, no. 4 pp. 105-109.
- 10- Choi, Wook (1995): The Effects of Utilization Methods that Increase learner Engagement on Efficiency and Effectiveness for learning from a computer-based instructional simulation. *D.AI. (A)*, vol.56, no. 11, P. 4364.
- 11- Cleland, Joe et al. (1996): Project Simulate: Teaching Preservice and Inservice Teachers the use of computer simulations (web site: <http://curry.edschool.virginia.edu/aace/download/site/PDF/1996/00TOC.PDF>).

- 12- Coleman, F., (1997): Software simulation enhances science experiments. *Technological Horizons in Education Journal*, vol. 25, no. 2, pp. 56-58.
- 13- Curry, Bruce and Moutinho, Luiz (1992): Using computer simulations in management education. *Management Education and Development*, vol. 23, no. 2, PP. 155-167. (An online ERIC database abstract no. EJ 445445).
- 14- Dean, Alison M. and Webster, Leinard (2000): Simulations in distance education progress towards an evaluation instrument. *Distance Education*, vol.21, no. 2, pp. 344-360 (An online ERIC database abstract no. EJ 626725).
- 15- DePorto, Beatriz Chelle (1997): Developing speaking skills by creating our own simulations for the EFL courses. *Forum*, vol. 35, no. 3. (An online ERIC database abstract no. EJ593334).
- 16- Dorsey, J. Kevin and others (1996): Medical student response to an interactive patient simulation program used to supplement child abuse education. *Child Abuse & Neglect*, vol. 20, no.10, pp. 973-977. (An online ERIC database abstract no. EJ 530807).
- 17- Edward, Norie S. (1997): An Evaluation of Students Perceptions of Screen Presentations in Computer Based Laboratory Simulation. *European Journal Of Engineering Education*. vol.22, no. 4, pp. 143-151.
- 18- Engel, Renata S. and Others (1996): Pipe flow simulation software: A team approach to solve an engineering education problem. *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 7, no. 2, pp. 65-77. (An online ERIC database abstract no. EJ523019).
- 19- Eriksson, I. & Reijonen, P. (1990): Training Computer-supported Work By Simulation. *Education And Computing*, vol. 6, no. 4, pp. 165-179.
- 20- Faryniarz, Joseph V. and Wood Linda G. Lock (1992): Effectiveness of MicroComputer Simulations in Stimulating Environmental Problem Solving By Community College Students. *Journal Of Research In Science Teaching* vol. 29, no. 5, PP. 453-470.
- 21- Finch, Curtis R. (1992): Breakers: An organizational simulation for vocational education professionals. (An online ERIC database abstract no. ED 353406).

- 22- Fishwick, Paul A. (19 Oct. 1995): Computer simulation: The art and science of digital world construction. Florida: Computer & information Science and Engineering Department, University of Florida. (Web Site: <http://www.cise.ufl.edu/~fiswick/introsim/paper/html>).
- 23- Gatto , Diana (1993): The use of interactive computer simulations in training. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 9, no. 2, pp. 144-156.
- 24- Geban, Omar; Askar, Petek & Ozkan, Ilker (1992): Effects of computer simulations and problem solving approaches on high school students. *Journal of Educational Research*. vol. 86. no. 1. pp 5-10.
- 25- Gilbert, N. And Doran, J. (1994): *Simulating Societies: The Computer Simulation of Social Phenomena*. London: UCL Press.
- 26- Gilbert, Nigel and Troitzsch, Klaus G. (1998): *Simulation for the Social Scientist* (Web Site: <http://www.uni-koblenz.de/~kgt/Learn/TextBook/Book.html>).
- 27- Glew, Frank (1990): Thresholds of extinction: simulation strategies in environmental values education. *Camping Magazine*, vol. 62, no. 5, pp.14-17. (An online ERIC database abstract no. EJ 412226).
- 28- Goosen, Kenneth R.; Jensen, Ron and Wells, Robert (2001): Purpose and learning benefits of simulations: A design and development perspective. (An online ERIC database abstract no. EJ 629830).
- 29- Granino A. Korn. (1994): Interactive Dynamic System. Simulation In Classroom And Lab: Neural Networks, Dos, os/2 and Unix. *European Journal of Engineering Education*, vol. 19, no.1, pp.44-49.
- 30- Gudworth, A. L. (1994): Simulations and Games. In: Husen, Torsten and Postlethwaite, T. Neville (eds): *The International Encyclopedia of Education*, vol. 9. Oxford: Pergamon.
- 31- Hills, P. J. (ed) (1984): *A Dictionary of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

- 32- Hood, Paul (1997): Simulation as a tool in education research and development. A technical paper. (*An online ERIC database abstract no. ED 416222*).
- 33- Horn, Robert E. (1995): The story of "the guide to simulations/games for education and training". *Simulation & Gaming*, vol. 26, no. 4, pp. 471-480. (*An online ERIC database abstract no. EJ 515060*).
- 34- Hunt, Nancy & Brent, Rebecca (1996): Developing Simulations for Teacher Education. (Web Site: <http://curry.edschool.virginia.edu/uace/download/site/PDF1996/00TOC/PDF>).
- 35- Jackson, D. (1997): Case studies of microcomputer and interactive video simulation in middle school earth science teaching. *Journal of Science Education and Technology*, vol. 6, no. 2, pp. 127-141.
- 36- Jacobs, John W. (1999): Using simulation to develop a high-impact teacher professional development program. *Journal of Interactive Instruction Development*, vol. 12, no. 2, pp.3-6. (*An online ERIC database abstract no. EJ 610058*).
- 37- Johnson, Lynn. A. et al. (1998): Dental interactive simulations corporation (DISC): Simulations for education, continuing education, and assessment. *Journal of Dental Education*, vol. 62, no. 11, pp. 919-928 (*An online ERIC database abstract no. EJ 579909*).
- 38- King, John and King, Rhonda (1993): Student impulsivity in decision making with computer simulations. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 9, no. 1, pp. 30-40.
- 39- Law, Averill M. and Kelton, W. David (1991): *Simulation Modeling and Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- 40- Lierman, Bruce (1994): How to develop a training simulation. *Training and Development*, vol. 48, no. 2, pp. 50-52. (*An online ERIC database abstract no. EJ 477030*).
- 41- Mckinney, William J. (1997): The educational use of computer based science simulations: Some lessons from the philosophy of science. *Science and Education*, vol. 6, no. 6, pp. 591-603. (*An online ERIC database abstract no. EJ 558773*).

- 42- Mclaughlan, Robert and Kirkpatrick (1999): A decision making simulation using computer mediated communication. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 15, no.3, pp. 242-256.
- 43- Melanie N. Joo. and Tong, ATen De (1993): Exploratory Learning with A Computer Simulation For Control Theory: Learning Processes and Instructional Supports. *Journal Of Research In Science Teaching*, vol. 30, no. 8, pp. 821-844.
- 44- Min, F.B.M. (1992): Parallel instruction: A theory for educational computer simulation. *Interactive Learning International*, vol, 8, no. 3, pp. 177-183. (An online ERIC database abstract no. EJ 450336).
- 45- Moore, Paul (1995): Learning and teaching in virtual worlds: Implications of virtual reality for education. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 11, no. 2, pp. 91-102 (Web Site: <http://cleo.murdoch.edu.au/gen/ajet11/su95/p91/html>).
- 46- Munro, Allen and Towne, Douglas M. (1992): Productivity tools for simulation-centered training development. *Educational Technology, Research and Development*, vol. 40, no. 4, pp. 65-80. (An online ERIC database abstract no. EJ 462863).
- 47- Nelson, Jorgr O. (1993): School system simulation: An effective model for educational leaders. (An online ERIC database abstract no. ED 371444).
- 48- Rice, Mary et al. (1999): V-lab: A virtual laboratory for teaching introductory concepts and methods of physical fitness and function. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 15, no. 2, pp. 188-206.
- 49- Robinson, Thomas A. (1992): Simulated legal education: A template. *Journal of Legal Education*, vol. 42, no. 2. pp. 296-298. (An online ERIC database abstract no. EJ 457720).
- 50- Rothberg, Madeleine A. and others (1994): Educational software for simulating risk of HIV infection. *Journal of Science Education and Technology*, vol. 3, no. 1, pp. 65-70. (An online ERIC database abstract no. EJ 487092).
- 51- Rubinstein, Reuven Y. and Melamed, Benjamin (1998): *Modern Simulation and Modeling*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- 52- Seifeddin, Ahmad, H. (2000): The effect of simulating student teaching concerns on coping with classroom problems acquiring teaching skills: A reflective approach. A paper presented at the 12th conference held in Faculty of Education, Ain Shams University, 25-26, July, entitled: "The Curricula and the Development of Thinking".
- 53- Sevigny-Skyer, Solange C. and Degel, Delbert D. (1990): Deafness Simulation: A model for enhancing awareness and sensitivity among hearing educators, *American Annals of the Deaf*, vol. 135, no. 4, pp. 312-315. (An online ERIC database abstract no. EJ 423045).
- 54- Simmons, Patricia E. and Luntha Vincent N. (1993): Problem Solving Behaviors During A Genetics Computer Simulations: Beyond The Expert/Novice Dichotomy. *Journal Of Research In Science Teaching*, vol. 30, no. 2, pp. 153-173.
- 55- SolutionsBase Ltd (2001): What is simulation? (Web Site: <http://www.solutionsbase.co.uk/simulation/simulation.htm>).
- 56- Strang, Harold R. (1996): The RD Simulation: An Interactive Vehicle for Mapping Teaching Decisions. (Web Site: http://curry/edschool.virginia.edu/aace/download/site/PDF_1996/00TOC.PDF).
- 57- Strang, Harold R. (1997): The use of curry Teaching simulations in professional Training. *Computers in the School*, vol. 13, no. 3-4, pp. 135-145.
- 58- Strang, Harold R.; Sullivan, Amie K. and Yeh, Yu-Chu (1996): Responding to Student Learning Styles within a Visual Basic Simulation. (Web Site: http://curry.eduschool.virginia.edu/aace/download/site/PDF_1996/00TOC/PDF).
- 59- Thurman, Richard (1993): "Instructional Simulation from a Cognitive Psychology Viewpoint. *Educational Technology Research and Development*, vol. 41, no. 4. pp. 75-89.
- 60- Tomlinson, Brain and Masuhara, hitomi (2000): Using simulations on materials development courses, *Simulation & Gaming*, vol. 31, no. 2, pp. 152-168. (An online ERIC database abstract no. EJ 615191).

- 61- Twale, Darla J. (1991): Southeast State University: A simulation for higher education administration courses. (*An online ERIC database abstract no. EJ 4338004*).
- 62- Valde, Rich, Randy, Bower and Thomas, Rex (1996): Developing preservice teachers, computer competencies (Web Site: <http://curry.edschool/virginia.edu/aace/download/site/PDF1996/00TOC.PDF>).
- 63- Webb, D. J. (1993): Problem Solving in Genetics using Simulation Software, D.A.I, vol. 53, no. 3, p. 802.
- 64- Weller, Harman G. (1995): Diagnosing and altering three Aristotlian alternative conceptions in Dynamics. Microcomputer simulations of scientific models. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 32, no. 3, pp. 271-290.
- 65- Windschitil, M. and Andre, T. (1998): Using Compter Simulations To Enhance Conceptual Change: The Roles Of Constructivist Instruction and Student Epistemological Beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 35, no. 2, pp. 145-160.

قضية للمناقشة

دور برامج التأهيل التربوي في إعداد
معلمين قادرين على تنمية مهارات التفكير
الناقد لدى الطلبة .

دعاء الدجاني



دور برامج التأهيل التربوي في إعداد معلمين قادرين على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة

دعاء الدجاني

كان تطوير للتفكير ، ولإزالة ، هدفا ساميا للتعليم منذ أيام أرسطو . وفي هذا العصر الذي يتفجر فيه كم هائل من المعلومات صار من المحال لأفضل المعلمين أن يلم بالمعرفة كاملة ، ولا يمكن للمتعلم إلا أن يتلقى جزءاً صغيراً من المعرفة من معلمه . كما أصبح الوصول إلى المعلومات والتواصل مع الآخرين أمراً يسيراً بسبب التقدم التكنولوجي الهائل . وكثيراً ما يصل المتعلم أثناء بحثه عن الحقيقة إلى المعلومات المتناقضة والآراء المتضاربة حول موضوع بحثه ، وبالتالي فإنه بحاجة إلى الأدلة والبراهين ليتحقق من صحة ما يؤمن به واتخاذ القرارات الصائبة وحل المشاكل المستعصية في حياته ، ولينتمكن من حماية ذاته ومصلحته . لذلك نجد أن الأنظمة التربوية والمناهج الدراسية أخذت تعتبر تنمية مهارات التفكير هدفاً سامياً من أهدافها .

وعلى الرغم من أن تنمية مهارات التفكير الناقد قد أصبحت ضرورة من أجل تعليم يستمر مدى الحياة ، إلا أن الدراسات التربوية تشير إلى أن المؤسسات المدرسية قد فشلت في تعليم هذه المهارات بشكل مستمر وفعال (Pithers, 2000, Paul, 1995; Tsai 1996) كما كشفت الدراسات أن المعلمين أنفسهم لا يمتلكون مهارات التفكير الناقد ، ولا يعرفون ماهية المهارات التي من واجبه تعليمها للطلبة (Pithers, 2000; Paul, 1995) . لذلك فإنه من الضروري لوزارات التربية والتعليم وصانعي القرار أن يتبنوا فلسفة تربوية شاملة تهدف إلى التركيز على مهارات التفكير الناقد ، لينعكس ذلك على المناهج الدراسية وأساليب التقويم التكويني والختامي وعلى إعداد برامج تأهيل المعلمين . تقدم هذه المقالة بعض الأسس التي يجب مراعاتها عند تدريب معلمين مفكرين قادرين على حل مشكلاتهم بأنفسهم ، وعلى تشجيعهم على عدم التسليم المطلق بكل ما يسمونه ويقرأونه . فمن أجل إعداد معلم قادر على تطوير تفكير طليته ، لا بد لبرامج تدريب المعلمين من مراعاة الأسس التالية :

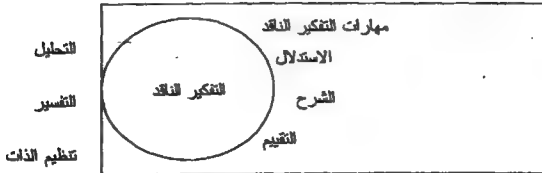
(*) باحثة تربوية في مركز القطن للبحث التربوي والتنمية برام الله بالأراضي المحتلة .

• تطوير فهم عميق لمفهوم التفكير الناقد :

لابد للمعلم الذي يريد أن يطور مهارات التفكير الناقد أن يكون لديه فهم واضح لهذه المهارات التي تهدف إلى التأكد من صحة معلومة ما أو التقييم بما هو ضروري للكشف عن حقيقة معينة . وهناك طرق وتوجهات عديدة لتعليم التفكير الناقد منها ما يهدف إلى تقييم الأعمال وأخذ القرارات وحل المشكلات . فطرح التساؤلات مثل : ما هو الغرض مما تقوم به ؟ ما هي الغاية التي تسعى إليها ؟ وما هي الطريقة التي أتبعها لتحقيق هذه الغاية ؟ ماذا سأستفيد ؟ وماذا سأخسر ؟ هل تحقيق الهدف يساوي الجهد الذي سأبذله ؟ وعند الحديث عن التفكير الناقد من هذه الزاوية تتضح أهميته لكل فرد سواء كان طالباً أو معلماً ، فهذه التساؤلات تدور حول أفعالنا التي تحدد مسار حياتنا .

يقدم التربويون العديد من التعريفات للتفكير الناقد وينفقون على أن التفكير الناقد أبعاداً معرفية وميولاً وجدانية . فحين يرى (Lipman, 1989) أن التفكير الناقد هو تفكير منظم ، له معايير محددة ويشكل قاعدة لاتخاذ الأحكام ، يرى (Ennis, 1985) أن التفكير الناقد هو تفكير منطقي وتأملي ، وهذا النوع من التفكير يقرر ما قد نؤمن به وما قد نفعله ، ويرى (Mc Peck) (1981) أن التفكير الناقد يشمل فحص الإدعاءات بعد تحليلها بدقة وذلك للحكم على مصداقيته . ويورد (Facione, 1996) التعريف الذي أجمع عليه عدد من الخبراء المختصين بالموضوع ، هذا التعريف يوضح بأن التفكير الناقد هو حكم منظم ذاتياً وهادف ، وهو أداة ضرورية للاستقصاء . والتفكير الناقد مهارات ذهنية متعددة هي التفسير interpretation والتحليل analysis ، والتقييم evaluation ، والاستدلال inference ، والشرح explanation ، وتنظيم الذات self regulation . وهذا النوع من التفكير لا يشكل عملية خطية بل هو عملية مترابطة ومستداخلة ، فالمفكر الجيد يقيم الأدلة أو المعايير ليتوصل إلى تحليل وتكون له القدرة على شرح التحليل ويراقب ذاته وما يحمله من أفكار مسبقة ، وتحيزات وبالتالي يستطيع أن يصحح أفكاره .

يوضح الشكل التالي مهارات التفكير الناقد الاساسية :



من الضروري للمعلمين الإلمام بهذه المهارات وفهمها من خلال برامج التأهيل للتربوي، ويشير الأدب التربوي إلى فعالية برامج تدريب المعلمين التي تركز على التفكير الناقد، حيث أنها تزيد من التطور المهني للمعلمين وتحسن قدرتهم على تعليم هذه المهارات. (Zenke, 1985; Yeh, 1997).

• تغيير المفهوم التقليدي للتعليم إلى مفهوم متمركز حول الطالب :

من الواجب على برامج التأهيل للتربوي أن تجعل الطالب محور العملية التعليمية، وأن تساعد المعلمين على فهم أدوارهم كمُرشدين ومسهلين لعملية التعلم لا كمحاضرين أو ناقلين للمعرفة. إن مفهوم المعلم عن عملية التعليم والتعلم يؤثر إلى حد كبير على الاستراتيجيات والممارسات التعليمية التي يتبعها. ويرى (Paul, 1995) أن هناك مفهومين مختلفين عن عملية التعلم والمعرفة، المفهوم الأول وهو المفهوم التقليدي ويتمحور حول المعلم وحول الكتاب المقرر. ويفترض هذا المفهوم أن المعرفة أو الفهم ينتقل من المعلم إلى الطالب من خلال التواصل اللفظي أي عن طريق المحاضرة أو عن طريق التتقيل الكتابي. وواجب المعلم وفق هذا المفهوم أن ينقل المعرفة والمعلومات المنظمة إلى الطالب. أما المفهوم الثاني الذي يتمحور حول الطالب، فيركز إلى أن المعرفة والفهم والحقيقة لا يمكن أن تنتقل من شخص إلى آخر من خلال التواصل اللفظي فحسب. وبناء على ذلك فإن وظيفة التعليم هي تيسير الفهم، والمساعدة في تطوير قدرات الطالب الذهنية. من الواضح أن المفهوم الثاني عن عملية التعلم والتعليم هو الذي ينسجم مع فلسفة تربوية تهدف إلى تنمية تفكير الطلبة. لذلك فإن من واجب برامج التأهيل للتربوي أن توضح للمعلمين أن دورهم هو تهيئة الظروف الملائمة للطلبة حتى يتمكنوا من التعلم بأنفسهم.

• تهيئة بيئة صفية محفزة على التعلم :

على برامج التأهيل أن تعد المعلم لخلق بيئة صفية ثرية ومشجعة على التعلم. لطالما اعتبر الصف الهادئ هو الصف المثالي، إلا أن الأدب التربوي يشير إلى أن البيئة الصفية المحفزة على التعلم والتفكير هي البيئة التي توفر للمتعلمين فرصاً كثيرة للنقاش ولعرض آرائهم ولشرح وجهات نظرهم حول شتى المواضيع (Paul, 1995). ومن واجب المعلم أن يستمع لوجهات النظر المختلفة، ويسأل الأسئلة الموجهة، وأن يضمن أن لا يشت الطلبة عن موضوع الدرس. كما على المعلم أن يتسامح مع أخطاء طلبته ويشعرهم بالثقة ويمنحهم الأمن ليمبروا عن آرائهم بحرية.

• إثراء المنهاج بأسئلة تشجع وتحت على التفكير :

هناك حاجة لتدريب المعلمين على طرح أسئلة تثير تفكير الطلبة . قد تتبع بعض الأسئلة من المواقف اليومية التي يمر بها الطلبة ، كأن يسأل المعلم ما أفضل طريقة لجمع الأموال لعمل نشرة طلابية مدرسية ؟ وقد تتبع بعض هذه الأسئلة من المنهاج كتقييم قرار تاريخي مثلا . كذلك على المعلم أن يكون مستعدا لتدريب طليبه على تحليل النقاش وتقييم التفسيرات التي يقرأونها ويسمعونها ، وأن يدرهم على التفكير بشكل ناقد وتحليلي بما يتعرض له الطلبة من معلومات واستنتاجات في شتى المواضيع الدراسية ، وفيما يتعلق بالأمور التي تعينهم خارج نطاق المدرسة . من واجب المعلم أن يطرح على طلابه أسئلة تحثهم على التفكير الناقد مثلا " ماذا يعني؟ " فعلى المعلم تشجيع الطلبة على فهم ما تعنيه العبارات والقراءة ما بين السطور . " هل هذا صحيح ؟ وكيف أتأكد من أنه صحيح ؟ وما هو الدليل على صحته ؟ " وإذا كان صحيحا ، فماذا يترتب على ذلك ؟ وماذا يمكن أن نستنتج بناء على ذلك ؟ " هل هناك بدائل أخرى ؟ ما هي ؟ وما أفضل بديل " . إن المعلم الذي يطرح هذه الأسئلة على طلابه ، يدهم لاتخاذ القرارات المستقبلية . ففى المواقف التي يتعرض لها الطلبة فى حياتهم هناك دائما خيارات عديدة عليهم التفكير بها مليا ، وفحص البدائل واتخاذ القرار بشأنها .

• تنمية مهارات مراقبة الذات :

يجمع الخبراء فى مجال التفكير الناقد على أن مهارة مراقبة الذات / Self Regulation / Metacognition هى من المهارات الأساسية فى مجال التفكير الناقد (Pithers, 2000) . لذلك لابد من أن يتمكن المعلمون من تدريب طليتهم على هذه المهارة ، وأن يكونوا نمونجا يقلده الطلبة وذلك من خلال استراتيجيات مراقبة الذات أمام الطلبة ، ومن خلال مساعدة الطلبة على تحديد نقاط القوة والضعف فى عملية تعلمهم . من المفيد للطلبة أن يتدربوا على مراقبة عملية التعلم ، ويمكن للمعلم أن يساعدهم على ذلك باستخدام طرق للتقويم الوصول مثل الحقائق التعليمية Portfolio والمعايير المحددة مسبقا Rubrics . إن استخدام هذه الطرق البديلة فى التقويم يمكن الطلبة من المشاركة الفعالة فى عملية التقييم ، وبالتالي فى تطوير مهارة تقييم الذات. كما باستطاعة المعلم أن يطرح على طليبه بعض الأسئلة التى تزيد من وعي الطلبة لعملية التعلم، مثلا " كيف تحفظ القصيدة ؟ " كيف تتأكد من صحة جوابك ؟ " ما الخطوات التى ستتبعها لحل هذه المشكلة ؟ " إن من شأن هذه الأسئلة أن تلفت انتباه الطلبة إلى الاستراتيجيات التى يتبعونها أثناء تعلمهم ، وبالتالي يفكرون فى طريقة تعلمهم ، وكيفية تطويرها .

• تنمية الميول الوجدانية للتفكير الناقد :

يرى الخبراء في مجال التفكير الناقد أن التفكير الناقد أبعدا معرفة وعقلية كما أن له ميولا ووجدانية لخصها الخبراء في حب المعرفة inquisitiveness - التفهم وسعة الأفق open mindedness الميل إلى التحليل analyticity - التنظيم systematicity - النضج العقلي cognitive maturity - الرغبة في اكتشاف الحقيقة truth - seeking - الثقة بالذات critical thinking self confidence . ولابد للمعلم من التركيز على الأبعاد المعرفية والميول الوجدانية لخلق مفكر ناقد . لذلك فإن من واجب برلمج التأهيل للتربوي تدريب المعلم على تنمية الأبعاد الوجدانية المرتبطة بالتفكير الناقد ، وذلك من خلال تقديم شرح واضح ومباشر حول التوجهات والسلوك والعادات المرتبطة بالتفكير الناقد . ويجب على المعلمين أن يثثوا على هذه الميول ويشجعونها لدى الطلبة . فمثلا يمكن للمعلم أن يعلم طلبته مهارة التخطيط وصياغة الأهداف وتحديد الأولويات، ثم يطلب إليهم وضع قائمة بالمهام التي تحتاج إلى التخطيط وصياغة الأهداف، وقد يصل الطلبة إلى مثل هذه القائمة من خلال العصف الذهني . إن الاهتمام بهذه الميول الوجدانية وتشجيعها يجعل من الطلبة متعلمين مبادرين متأملين . وتشير الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الميول الوجدانية للتفكير الناقد ، وبين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي للطلبة (Bers, et al, 1996; Duffy, 2000) .

• إيجاد فرص لنقل المعرفة من غرفة الصف إلى الحياة العملية :

يقصد بنقل المعرفة transfer of knowledge ربط ما يتعلمه الطلبة من معلومات ومهارات في غرفة الصف بالحياة اليومية (Perkins & Salomon 1988) . وعلى الرغم من أهمية نقل المعرفة المكتسبة في موضوع دراسي معين إلى مواضيع مدرسية أخرى ، وإلى سياقات خارج نطاق المدرسة ، إلا أن نقل المعرفة يعتبر مسؤولية الطالب ولا يتم تعزيزه أو فحصه بشكل ثابت (Perkins & Salomon, 1988) . لذلك يجب أن يركز التعليم المدرسي على إبراز فرص نقل المعلومات وذلك من خلال تشجيع الطلبة على ربط المعرفة لديهم ، ومقارنة الأحداث والمواقف المتشابهة وتطبيق المفاهيم الجديدة في سياقات مختلفة . ويورد (Perkins & Salomon 1988) مثالا عن كيفية تعزيز فرص نقل التعلم ، حيث يذكر أن 'معلما لمادة العلوم شرح بعض الجهاز النوري في جسم الإنسان ، ثم طلب من التلاميذ التفكير في أجهزة نورية أخرى ، وبتوجيه من المعلم ذكر الطلبة العديد من الأمثلة مثل المواصلات والمجاري ، وناقش الطلبة أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الأجهزة مما عمق مفهوم الجهاز

السدوري لدى الطلبة ، ومكنهم من نقل هذا المفهوم إلى خارج حصة العلوم . من الواجب على برنامج التدريب التربوي ، الذي يهدف إلى إعداد معلم قادر على تنمية مهارات للتفكير الناقد لدى طلابه ، التركيز على فترة المعلم على إيجاد وتعزيز فرص نقل المعرفة المكتسبة من الصف إلى الحياة خارج نطاق المدرسة .

تناولت هذه المقالة بعض الأسس التي يجب مراعاتها في برامج التأهيل التربوي من أجل إعداد معلم يشجع طلابه على التفكير ، ولابد من التأكيد بأن تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة مسئولية تربوية كبيرة لا تقع على عاتق المعلم فحسب ، بل لابد للمديرين والمدرسين التربويين من مساعدة المعلم في هذا الدور . كما أن على مصممي المناهج وضع منهاج يتناسب مع اهتمامات الطلبة ويحثهم على التحليل والنقد وحل المشكلات وصناعة القرارات .

References :

- Bers, T. (1996) : The Disposition to Think Critically Among Community College Students : The California Critical Thinking Dispositions Inventory . Journal of General Education; v 45 n3 P. 197 – 223, 1996 .
- Duffy, J. (2000) : The Relationship between Critical Thinking Abilities, Dispositional Traits, and the Career States of Part - Time Adult Learners . Journal of Continuing Higher Education; v48 n1 p. 24 – 29, Win 2000 .
- Ennis, R. (1989) : Critical Thinking and Subject Specificity : Clarification and Needed Research, Educational Researcher vo 18, no. 3 – 4 – 10 .
- Facione, P. (1996) : Critical Thinking : What It Is And Why It Counts. U. S. A, The California Academic Press .
- Kuhn, D. (1991) : The Skills of Argument. Cambridgr. Cambridge University Press .
- Lipman, M. (1989) : Misconceptions in teaching for critical thinking. ERIC document ED352335 .
- McPeck, B. (1981) : Critical Thinking And Education. St Martin's Press. New York .

- Paul, R., et al. (1995) :** Critical Thinking Handbook : K – 3 Grades. Foundation For Critical Thinking . 4655 Sonoma Mountain Road. Santa Rosa .
- Perkins D. and Salomon G. (1992) :** The Science and Art of Transfer. Available <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/info/articles.cfm>.
- Pithers, R. (2000) :** Critical Thinking In Education : A Review. Educational research vol, 42, no. 3, winter 237 – 249 .
- Tsai, M. (1996) :** Secondary School Teachers Perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of China. Dissertation abstract International .
- Yeh, Y. (1997) :** Teacher training for critical thinking instruction via a computer simulation. Dissertation abstract international .
- Zenke, L. (1985) :** Improving school effectiveness by teaching thinking skills. ED257197.

عرض كتب

**الرؤى الاقتصادية - الاجتماعية
للجامعات الافتراضية .**

د. أشرف محرم



الرؤى الاقتصادية - الاجتماعية للجامعات الافتراضية تجارب من التعليم العالي المفتوح والتعليم من بعد في أوروبا^(١)

عرض د. أشرف محرم^(٢)

على الرغم من تعدد الرؤى والمداخل التي ينظر بها إلى دور التعليم العالي والجامعى إلا أن جميعها يتفق على أن لهذا التعليم دورا كبيرا فى بناء المجتمع وتحقيق طموحات أفرادهِ ، ولذلك فلن قضائاه تحتل مكانة مهمة ، ليس فقط لدى صناع ومتخذى سياساته أو المفكرين والمثقفين فحسب بل داخل كل أسرة . ولما كان من الضروري لعالمنا العربى أن يولى اهتماما بقضايا التعليم العالي والجامعى ، فكان لزاماً عليه أن يفتح للملفات المتعلقة به ، والتي تحتوى على العديد من القضايا منها :

- ١ - انخفاض نسبة الملتحقين بالتعليم العالي والجامعى إذا ما قورنت بكثير من دول العالم .
- ٢ - ضرورة التوسع فى هذا التعليم كما وكيفا لمواجهة جملة التحديات المفروضة علينا إقليميا وعالميا .
- ٣ - ضعف الإمكانيات المادية والبشرية المطلوبة للتوسع المنشود .

من هنا فإن البحث عن صيغ جديدة للتوسع فى التعليم العالي والجامعى كان ولا يزال يمثل ضرورة ملحة لعالمنا العربى . ومن الصيغ التي طبقت فى عدد من الأقطار العربية ، التعليم المفتوح والتعليم من بعد ، على سبيل المثال يتجاوز عدد الطلاب المقيدى فى برامج التعليم المفتوح ببعض الجامعات المصرية لخمسين ألف طالب هذا العام . كذلك فقد تم إنشاء الجامعة العربية المفتوحة ، ومقرها دولة الكويت ، والتي لها فروع فى عدد من الأقطار العربية ، حيث يقدر لها أن تستوعب عدداً أكبر من الطلاب الراغبين فى الحصول على فرصة للتعليم العالي والجامعى .

^(١) SOCIO - ECONOMICS OF VIRTUAL UNIVERSITIES , Experience from Open and Distance Higher Education in Europe .

تحرير: جرهارد لورنتر، فريدهلم نيكولمان & هولجر فولمر، دار النشر: Deutscher Studien Verlag

^(٢) كلية التربية ، جامعة عين شمس (مصر) وعضو المجلس الدولى للتعليم من بعد (ICDE)

وفي هذا الإطار فإن تجربة العالم العربي في تطبيق أنظمة التعليم المفتوح والتعلم من بعد لا تزال في مهدها ، خاصة إذا ما قورنت بتجارب أخرى مثل التجربة الأوروبية ، والتي لها خبرة طويلة في تطبيق برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد . يضاف إلى هذا وجود جدل قائم في الغرب والشرق حول مدى فعالية هذه الصيغ بالمقارنة بالنظم التعليمية النظامية ، وعلى الرغم من هذا فإن برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد تنمو بشكل أسرع من غيرها معتمدة على النمو المتسارع في حقل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات . وأخيرا ، فإن ظهور ما يسمى بالجامعة الافتراضية ، والتي هي امتداد للتعليم من بعد ، في الغرب ، قد يحدث تأثيرا كبيرا على مؤسسات التعليم العالي والجامعي النظامية في العالم وفي عالمنا العربي بوجه خاص .

ومن هذه المنطلقات كان الاهتمام بعرض كتاب **الرؤى الاقتصادية - الاجتماعية للجامعات الافتراضية** ، والذي يعد واحدا من أهم الكتب التي صدرت باللغة الانجليزية في هذا الموضوع . وقد صدر هذا الكتاب عام ١٩٩٩ عن دار النشر الألمانية **Deutscher Studien Verlag** ويقع في ٢٥٢ صفحة ويضم إحدى عشرة دراسة . وللكتاب قيمة خاصة لا تعود فقط إلى أهمية الموضوعات التي يعالجها ، ولكن أيضا إلى أن الثلاثة الذين قاموا بتحريره هم من الأعضاء البارزين في الرابطة الأوروبية لجامعات التدريس من بعد **European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)** ، كما أنه يسلط الضوء على عدد من خبرات الدول الأوروبية التي لها تجارب طويلة في تطبيق برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد كالمملكة المتحدة ، وأيرلندا ، وأسبانيا ، والبرتغال ، وألمانيا ، الأمر الذي يعطى لهذا الكتاب مريداً من الأهمية

تعالج موضوعات الكتاب الجوانب المتعددة حول الدور الذي تلعبه ، أو الذي يمكن أن تلعبه الجامعات الافتراضية إلى جوار الجامعات النظامية ، في إتاحة المزيد من الفرص التعليمية المتعددة للراغبين في الحصول على تعليم عال ، وكذلك أوجه الشبه والاختلاف بينهما . يضاف إلى هذا أن موضوعات هذا الكتاب نولى أهمية كبرى لجدوى وفعالية هذا النوع من التعليم خاصة إذا ما قورن بما يقدم في الجامعات النظامية .

ما هي الجامعة الافتراضية ؟

يقدم جرهارد لوتتر رؤيته حول ماهية الجامعة الافتراضية وأوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الجامعات النظامية ، حيث يؤكد على أن للجامعة الافتراضية مثلاً مثل الجامعات النظامية

من حيث أن كليهما يضم أساتذة وطلاباً وإداريين ، كما وتمنحان درجات علمية معترفاً بها ، إلا أن أوجه الاختلاف بينها تتمثل في أن الجامعة الافتراضية هي جامعة مفتوحة لكل الطلاب من كل دول العالم الذين يستطيعون الاتصال بها عن طريق شبكة الاتصالات الدولية (الانترنت) الأمر الذى لا يستوفر بدرجة كبيرة في الجامعات النظامية ، كذلك فإن التفاعل في الجامعة الافتراضية بين الطلاب والأساتذة وبين الطلاب بعضهم البعض عادة ما يتم عبر هذه الشبكة والسنى تمكنهم من الاستفادة من المعلومات المخزنة مسبقاً في الموقع المخصص لها ، حيث يستطيعون الإطلاع عليها والاستفادة منها في أى وقت ، ولذلك فهي تتسم بمرونة أكبر من تلك المتوفرة بالجامعات النظامية لتتاسب مختلف ظروف الطلاب ، يضاف إلى هذا أن الالتحاق بهذه الجامعة والدراسة فيها ليس مقيداً بوقت محدد ، ولذلك فهي تقدم حلولاً عملية لهؤلاء الذين تمنعهم ظروف مختلفة من الالتحاق ببرامج الجامعات النظامية .

وبعد أوضح أورتز أن الجامعة الافتراضية قد تتبنى كامل فلسفة وسياسة التعليم المفتوح أو لا طبعاً للاشتراطات التى تضعها كل جامعة على حدة لقبول الطلاب بها ، وبشكل عام فإنه يضع بين أيدينا عدداً من الآراء المستقاة من الأكاديميين والممارسين فى حقل اقتصاديات التعليم وإدارة الموارد البشرية المهمتين بموضوع الجامعة الافتراضية ، ولقى يمكن أن يستفاد بها فى تطوير مؤسسات وعمليات التعليم العالى من خلال الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

تاريخ التعليم المفتوح والتعليم من بعد ونشأة الجامعات الافتراضية فى أوروبا :

يناقش " بيت هنريكس " عدداً من الخبرات الأوروبية فى مجال التعليم العالى من بعد والتعليم المفتوح ، التى قادت إلى إنشاء الجامعة الافتراضية ، حيث بدأت أولى إرماصاتها مع إنشاء الرابطة الأوروبية لجامعات التعليم من بعد (EADTU) عام ١٩٨٨ . ومن بين هذه الخبرات ما يلى :

١ - الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة (OU UK) :

أنشئت الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة عام ١٩٦٩ ، حيث تهدف إلى تدعيم مبدأ ديمقراطية التعليم العالى من خلال توفير فرصة ثانية للطلاب الذين حالت ظروفهم دون الالتحاق بمؤسسات التعليم العالى النظامية ، وتقوم هذه الجامعة على أربعة أسس هي : أن تكون جامعة مفتوحة لكل الطلاب ؛ غير متقيدة بمكان ؛ أو طريقة تدريس ؛ ومفتحة على مختلف الأفكار .

ولذلك ، ففى عاز ١٩٩٥ بلغ عدد الطلاب المقيدين بها ١٥٠٠٠٠ طالب فى برنامج الدرجة الجامعية الأولى ، و ٦٠٠٠٠ طالب فى البرامج الحرة ، وبلغت تكلفة دراسة الطالب بها حوالى ٤٠% من إجمالى تكلفة الطالب فى الجامعة النظامية ، وتعتمد هذه الجامعة فى تعليم طلابها على عدد من المواد التعليمية المعدة مسبقا (المطبوعة ، المسموعة والمرئية) ، بالإضافة إلى لقاءات للتدريس الدورية التى تعقد للطلاب فى مراكز التدريس المحلية ، والتى يبلغ عددها أكثر من ٣٠٠ مركز دراسى موزعين فى كل أنحاء المملكة المتحدة .

٢ - الجامعة القومية للتعليم من بعد بأسبانيا (UNED) :

تأسست الجامعة القومية للتعليم من بعد بأسبانيا عام ١٩٧٠ لدعم خطط التنمية الاجتماعية والثقافية وتعزيز مبدأ تكافؤ الفرص فى المجتمع الأسباني . وتضم الجامعة ما يزيد على ١٥٠٠٠٠ طالب ، وتعتمد فى تعليم طلابها على عدد من وسائل التدريس المطبوعة ، والمسموعة والمرئية ، بالإضافة إلى امتلاكها لولحد من أكبر مراكز الفيديو كونفرنس فى أوروبا ، الأمر الذى مهد لإثشاء جامعة افتراضية بها ، ولعله جدير بالذكر هنا أن هذه الجامعة لا تطبق سياسة القبول المفتوح ، المطبقة فى الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة ، حيث تضع الجامعة القومية للتعليم من بعد بأسبانيا عدداً من الاشتراطات لقبول الطلاب بها ، وللجامعة نشاط دولى واضح فى مساعدة العديد من جامعات دول أمريكا اللاتينية فى تأسيس برامج للتعليم من بعد بها .

٣ - جامعة فيرن بألمانيا (The Fern Universitat) :

تأسست جامعة فيرن عام ١٩٧٤ لتساهم فى إصلاح التعليم الجامعى ، ونقوم بتنظيم برامج للتعليم المستمر لدعم العمالة القائمة ، وكذلك لإتاحة المزيد من فرص التعليم العالى . ويقدر عدد الطلاب الملحقين بجامعة فيرن ما يقرب من ٥٦٠٠٠ طالب يدرسون فى ٦٨ مركز تدريس منتشرة فى كافة ربوع ألمانيا . ولجامعة فيرن دور دولى كبير فى تنظيم برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد فى العديد من البلدان الأوروبية ، حيث يوجد لها مراكز فى النمسا ، والمجر ، وبولندا ، ولبنان ، وروسيا ، وروسيا البيضاء وأوكرانيا . وكنتيجة لاعتماد جامعة فيرن على مستوى عال من التكنولوجيا فقد تم تأسيس جامعة افتراضية بها .

وكذلك فقد عرض " هندريكس " لخبرات كل من الجامعة المفتوحة بهولندا (OUNL) ، والجامعة المفتوحة بالبرتغال (The Univrsidade Aberta) ، والمركز القومى للتعليم من بعد

بفرانسا (CNED) ، والجامعة المفتوحة بكتالونيا (UOC) ، والتي تعتمد جميعها على مستوى عال من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، حيث يعتمد معظمها على الإنترنت في التواصل مع الطلاب والتدريس لهم فيما هو معروف باسم : Internet Based - Learning . انتقال "هندريكس" بعد هذا ليعرض لنا تجارب عدد من الجامعات الأوروبية التي تقدم برامج للتعليم من بعد إلى جانب برامج التعليم النظامي والتي تعرف باسم : الجامعات المزدوجة (Dual Mode Universities) . يوضح " هندريكس " أنه كنتيجة لهذه الخبرات فقد تم تأسيس الرابطة الأوروبية لجامعات التدريس من بعد ، والتي تضم في عضويتها أكثر من ١٥٠ جامعة ، ويدرس بها ما يزيد على ٩٠٠٠٠٠ طالب من خلال ٧٠٠ مركز إقليمي منتشرة في أرجاء أوروبا . أخيراً فقد ناقش التحديات التي تواجه الجامعات الأوروبية النظامية ، ومبررات الأخذ بصيغة الجامعة الافتراضية لمواجهتها ، والتي من بينها النمو المتزايد للطلاب على التعليم والتدريب ، وقضايا إنتاج وتوزيع المعرفة دولياً .

التكلفة والعائد الاجتماعي لجامعات التعليم من بعد :

يناقش " تشرمس كوران " التكاليف والعوائد الاجتماعية لجامعات التعليم من بعد ، حيث يؤكد على أن جامعات التدريس من بعد تتفاعل مع عدد من المتغيرات الاجتماعية من أهمها زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي في أوروبا ، والذي هو متأثر بعوامل الطبيعة الاجتماعية ، الدخل ، خلفية الأسرة ، الجنس وعدد آخر من العوامل الثقافية . يوضح " كوران " أن النجاح الذي حققته برامج جامعات التعليم المفتوح والتعليم من بعد في هذا المضمار استند إلى للزيادة الكبيرة في أعداد الملتحقين بهذه البرامج . ومن ناحية أخرى فالكاتب تعرض لإشكاليات تمويل التعليم العالي بشكل عام والتعليم من بعد بصورة أكثر تخصيصاً . في هذا الصدد طرح الكاتب بعض التصورات حول إسهام مؤسسات المجتمع المدني في التمويل مشيراً إلى أن التعليم العالي يفيد كلا من الفرد والمجتمع . يضاف إلى هذا أن " كوران " يصل إلى حد القول بأنه في حين أن العائد الاجتماعي لكل من التعليم العالي النظامي والتعليم العالي من بعد يكاد يكون متكاملاً فإن تكلفة التعليم العالي من بعد هي أقل بكثير من نظيرتها في التعليم النظامي ، وهي النتيجة التي توصلت إليها العديد من الدراسات المرتبطة بذات الموضوع .

نمو العرض والطلب في التعليم العالي من بعد :

يقدم " هولجر فولمر " تحليلاً لنمو العرض والطلب في التعليم العالي من بعد في أوروبا ، حيث أوضح أن التعليم العالي من منظور كونه سلعة يخضع لكثير من قوانين العرض والطلب ،

ولهذا فإن المنافسة بين مختلف مؤسسات التعليم العالي قائمة لاجتذاب عدد أكبر من الملتحقين . إن هذه المنافسة تعتمد على جودة ما تقدمه هذه الجامعات من برامج وما تنتجه هذه البرامج لطلابها في المستقبل من فرص وطموحات مرتبطة بكافة نواحي الحياة . في هذا الصدد يبين " فولمر " أن مؤسسات التعليم العالي من بعد ومؤسسات التعليم المفتوح ، قد حظيت بنصيب جيد من قوة الطلاب على التعليم العالي نظرا لاستجابته العالية لمختلف احتياجات وظروف الطلاب من خلال الاستخدالم الجيد لعدد من الوسائل والطرق التعليمية التي تناسب هؤلاء الطلاب ، وهنا يأتي دور هام للجامعة الافتراضية لإتاحة المزيد من الفرص للراغبين في هذا التعليم ، حيث يؤكد " فولمر " على زيادة نمو الطلاب الاجتماعي على هذا التعليم .

رضا الطلاب عن برامج التعليم العالي من بعد :

بينما يناقش " جرهارد لورنر " الدور الذي يمكن أن تقوم به الجامعة الافتراضية حيال الاستجابة للطلاب المتزايد على برامج مواصلة واستكمال التعليم العالي ، تعرض " لويس دي سيلفيا " لرضا الطلاب عن البرامج التي تقدمها جامعات التعليم المفتوح والتعليم من بعد ، حيث تعتبر رأى الطلاب فيما يقدم لهم معياراً هاماً للحكم على نجاح البرنامج أو فشله . توضح " دي سيلفيا " أن الطلاب الملتحقين بهذه البرامج لديهم شعور عالٍ بالرضا عما يقدم لهم من أساليب للتدريس والتي أعدت لمساعدة الطلاب على التعلم الذاتي . يضاف إلى هذا أن أحد عوامل رضا الطلاب عن هذه البرامج كان للدعم الذي يقدم لهم من خلال اللقاءات الدورية مع اساتذتهم والتي تهدف إلى مناقشة الطلاب في القضايا التي يصعب عليهم متابعتها ذاتياً ، وتشير " دي سيلفيا " إلى أن انعزالية الطالب (كون الطالب يتعلم ذاتياً وبمفرده في معظم الأوقات) المصاحبة لهذا النوع من التعليم لم تمثل عائقاً كبيراً أمام نجاح هؤلاء الطلاب حيث وفرت لهم قدراً من الاستقلالية والتي تتوازن مع الأدوار الاجتماعية الأخرى التي يمارسونها .

الفعالية الاقتصادية لنظم التعليم المفتوح والتعليم من بعد :

تدور مناقشات " جرميه مدينا " حول الفعالية الاقتصادية لنظم التعليم المفتوح والتعليم من بعد في مقابل النظم التعليمية الأخرى ، ينطلق " مدينا " من أن الفروق بين فعالية التعليم وجهه والتعليم من بعد هي فروق في الدرجة وليست في أن إحداها فعال والآخر غير فعال . لإثبات هذا فقد استخدم نماذج متعددة لدراسة الفعالية الاقتصادية للنظم التعليمية في كل من نوعي التعليم والتي أكدت جميعها صحة هذا المنطلق . ومن خلال طرح مخططات التكاليف الثابتة والمتغيرة في عدد من مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم من بعد ، يؤكد " مدينا " على أهمية

وجدوى تطبيق استراتيجيات التحكم فى الجودة ، مستعينا فى هذا بشرح التجربة للمجربة (Hungarian) كما طبقت فى البرامج التى يقدمها مركز التعليم المفتوح (SZAMALK) فى بودابست والحاصل على علامة الأيزو ٩٠٠١ .

مقارنة الجامعات الافتراضية بالجامعات النظامية على أساس الكلفة - الفعالية :

تواصلنا مع الدراسة السابقة فإن " لورنر " يقارن بين الجامعات الافتراضية والجامعات النظامية ، حيث أعتمد على منهجيات دراسة الكلفة - الفعالية التى طبقت فى جامعة فيرن بألمانيا . " لورنر " لا يقتصر على مناقشة المزايا التى يمكن أن نحصل عليها من مثل هذا النوع من الدراسات ، وخاصة ما يتعلق بدعم اتخاذ القرار فى التعليم العالى ، بل يقدم أيضا تحليلا للشكليات المرتبطة بالدراسات الاقتصادية فى التعليم ، ولتى كثير منها لم تحل حتى وقت كتابة الدراسة . من بين هذه الاشكاليات ما يلى :

١ - إمكانية قياس وترجمة العوائد المختلفة للنظم التعليمية إلى بيانات كمية يسهل التعامل معها فى هذا النوع من الدراسات .

٢ - المشكلات المتعلقة بتوزيع السفقات وتسجيلها فى للتعليم العالى ، ولتى عادة ما ترتبط بصعوبة تحديد الفترة الزمنية المتوقعة لاستمرار تدريس مقرر ما دون تغيير أو تحديث .

يخلص " لورنر " إلى إمكانية تطبيق نماذج تحليل القيمة الاقتصادية فى مجالات التعليم ولتى تتيح فترة عالية لمتخذى القرار للمقارنة الجيدة بين الأنماط التعليمية المختلفة من خلال التحليل المتعمق لأراء مجموعات مختلفة من المستخدمين (الطلاب) حول مزايا وعيوب كل من هذه الأنماط . على الرغم من هذا ، فإنه أخيرا يؤكد على أن قيمة هذه النماذج تأتى فى كونها أداة لمساعدة اتخاذ القرار وليست لاتخاذ قرار سياسى محدد حيث للقرارات السياسية لها أبعاد كثيرة ، خاصة تلك المتعلقة بالتعليم العالى .

هل يفيد التعليم فى الجامعة الافتراضية ؟

على الرغم من أن كثيرين هم من يعتقدون فى جدوى الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للارتقاء بمستوى برامج التعليم فى المدارس والجامعات على مختلف أنواعها ، إلا أنه لا يزال هناك جدل دائر حول ما إذا كان للتعليم فى الجامعة الافتراضية مفيداً أم لا ، وهو الأمر الذى يلقى بظلاله على تطور ونمو الجامعات الافتراضية . هذا هو الموضوع الذى يتصدى له كل من : " جان أيلن ، جوست لويك & بيرت فان دى بيرج " تحت عنوان : هل سوف

بغيد التعليم في الجامعة الافتراضية ؟ يناقش الباحثون الثلاثة مفهوم التعلم في الجامعة الافتراضية مع التركيز على كونها تعتمد على الاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات . وقد تناول الباحثون ثلاثة مجاور رئيسية وهي :

المحور الأول :

يركز على التغيير الحادث في عادات الطلاب للدراسة عندما يلتحقون بهذه الجامعة ، والتي تتطلب شعورا أكبر بالمسؤولية تجاه ما يدرسه ، الأمر الذي يدعم من مهاراتهم التعليمية والذاتية.

المحور الثاني :

يناقش العلاقة بين التعلم والتكنولوجيا التي تحظى بنصيب وافر هنا ، مع التركيز على ماهية وكيفية الاستخدام المخطط لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما تضيفه إلى الرصيد المعرفي لطلاب .

المحور الثالث :

يناقش الخصائص والقضايا المتعلقة بالطلاب الملتحقين بالجامعة الافتراضية ، من حيث أنهم - على سبيل المثال - في حاجة إلى أن يكون لديهم القدرة على الحصول على هذه التكنولوجيا واستخدامها .

ومع كل هذا فإن الباحثين قد أكدوا على وجود عدد كبير من الموضوعات التي تتطلب مجهوداً أكبر من الدراسة والبحث حول تأثير الاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ، والتعلم ، لفئات متعددة من الطلاب المختلفين وصولاً إلى بناء أفضل للجامعة الافتراضية .

بعض النماذج الأوروبية التي نجحت في تأسيس جامعات افتراضية :

يعرض " هلموت هوير " الفرض والتحديات التي تواجه جامعة فيرن (مالطة الذكر) ، حيث يوضح المبادئ العامة التي تقوم عليها الدراسة بهذه الجامعة ثم تنظيمها ، وذلك من خلال عرض للموقع المخصص لها على الشبكة الدولية للاتصالات وكيفية الدخول إلى هذا الموقع والخدمات المقدمة من خلاله . أخيراً يناقش " هوير " التحديات التي تواجهها هذه الجامعة ، والتي من بينها تأمين حصول الطلاب على أعلى درجة من المرونة ، وكذلك الدعم التعليمي الفوري المباشر لمساعدة الطلاب في التغلب على المشكلات التي يواجهونها .

أما " هلموت فريستش " فيقدم نماذج متعددة لمؤسسات للتعليم من بعد التي تعتمد على أسلوب الجامعة الافتراضية ، حيث توضح أن تحول أية مؤسسة للتعليم العالي النظامي إلى الأخذ بهذا الأسلوب لن يؤثر على البنية الاقتصادية والاجتماعية لها على اعتبار أن معظم - إن لم يكن كل - الجامعات الأوروبية النظامية لها مواقعها الخاصة على شبكة الاتصالات الدولية ، وأن هذه الجامعات لديها من الإمكانيات ما يؤهلها للبدء في هذا المضمار . أخيراً ، يضع " فريستش " بين أيدينا الخطوات الإجرائية التي يمكن إتباعها لإنشاء جامعة افتراضية أو تدريس عدد من المقررات عبر هذا النظام .

رؤية تربوية :

هذه بعض الأفكار التي تضمنتها موضوعات هذا الكتاب الذي اعتقد أنه يستحق أن يقرأ خاصة ونحن نؤكد مراراً وتكراراً على أهمية اللحاق بركب الحضارة ، وأن التعليم بكافة أشكاله وصوره يوضع في موضع القاطرة التي يعول عليها قيادة المجتمع العربي . يضاف إلى هذا أن التوسع في التعليم العالي يمثل واحداً من أهم التحديات التي تواجه عالمنا العربي . وبالتالي فإن كل الصيغ التي يمكن أن تسهم في التوسع في هذا التعليم هي واحدة من أولويات البحث العلمي في مجال التعليم ، والتي تأتي مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم من بعد وصولاً إلى الجامعة الافتراضية في طليعة هذه الصيغ المرشحة دولياً لهذا الغرض . على الرغم من هذا ، فإن الكتاب يفتح أمامنا القضايا المرتبطة بإمكانية الاعتماد على التجربة الأوروبية في التوسع في التعليم العالي والجامعي العربي . من بين هذه القضايا أنه يتضح من مراجعة موضوعات الكتاب أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تمثل عصب التقدم للحالت في برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد ، حيث أتاح الاستخدام الجيد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فرصاً تعليمية لأعداد كبيرة تقدر بملايين الطلاب . وفي هذا السياق فإن الأسئلة المطروحة على عالما العربي هي :

- هل يستطيع السواد الأعظم من المواطنين العرب الحصول والتعامل مع تلك التكنولوجيا ؟
- هل تقدم برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد فرصة ثانية فقط للقادرين على تحمل نفقاتها ؟ أم ماذا ؟
- هل تقبل مؤسسات المجتمع المدني العربية تحمل دور في تمويل هذا التعليم كما يحدث في كثير من التجارب الأوروبية ؟

أخيراً ، فإنه يوجد عدد من القضايا المتعلقة بتعزيز قدرة المواطن العربي على التعلم الذاتي، والذي ظل لفترات طويلة أسيراً لطرق ومناهج للتعليم والتعلم حرصت فيما حرصت على تنمية اعتماد المتعلم على المعلم وتكريس تبعيته له . هذه القضايا وغيرها في حاجة إلى أن تبحث بعناية ولعل قراءة هذا الكتاب تفصيلاً تقدم بعض الأفكار التي يمكن أن نعيننا عندما نبحث ونفكر في إعادة صياغة مستقبل مؤسسات التعليم العالي والجامعي العربي .

والله من وراء القصد وهو الموفق ،،،

حركة التربية

الندوات والمؤتمرات :

١ عالمية الخدمة الاجتماعية وخصوصية
الممارسة .

د. عصام توفيق فمر

٢ المؤتمر القومى لتطوير الدراسات العليا
بالجامعات المصرية فى ظل تحديات القرن
الحادى والعشرين .

د. طه طه مصطفى شومان



عالمية الخدمة الاجتماعية وخصوصية الممارسة

١٩ - ٢٠ مارس ٢٠٠٣

عصام توفيق قمر^(١)

تحت رعاية أ.د. مفيد شهاب وزير التعليم العالي والدولة للبحوث العلمي ، وأ.د. عمرو عزت سلامة رئيس جامعة حلوان ، عقدت كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان مؤتمرها العلمي السادس عشر عن " عالمية الخدمة الاجتماعية وخصوصية الممارسة " ، والذي عقد في الفترة من ١٩ - ٢٠ مارس ٢٠٠٣ بمقر الجامعة بعين حلوان .

وقد استهدف هذه المؤتمر :

- ١ - إبراز المعارف المشتركة في تعليم الخدمة الاجتماعية محليا وعالميا .
 - ٢ - تدعيم علاقة الخدمة الاجتماعية بالعلوم الاجتماعية الأخرى .
 - ٣ - مناقشة أشكال الممارسة الحديثة للخدمة الاجتماعية .
 - ٤ - عرض التجارب للتطبيقية والبحوث العلمية في مجال ممارسة الخدمة الاجتماعية .
 - ٥ - تقديم برامج ممارسة الخدمة الاجتماعية على مستوى الأقطار العربية .
 - ٦ - تبادل للخبرات بين مؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية المحلية والعربية والعالمية .
- ولتحقيق تلك الأهداف تم تحديد تسعة محاور تتوزع في إطارها للبحوث والدراسات وأوراق العمل التي قدمت للمؤتمر ، وهذه المحاور هي :
- ١ - التقييم المهنية للخدمة الاجتماعية .
 - ٢ - العمل مع منظمات المجتمع المدني في إطار عالمي .
 - ٣ - التشبيك بين مؤسسات الرعاية الاجتماعية الأهلية والحكومية .
 - ٤ - قضايا التمويل في مشروعات التنمية .

(١) باحث بشعبة بحوث الأنشطة التربوية ورعاية الموهوبين بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

- ٥ - قضايا النوع في الخدمة الاجتماعية .
 - ٦ - المدخل الروحي " لادبلي " في ممارسة الخدمة الاجتماعية .
 - ٧ - نماذج الممارسة في الخدمة الاجتماعية .
 - ٨ - العلاقة البيئية بين الخدمة الاجتماعية والتخصصات الأخرى .
 - ٩ - الخدمة الاجتماعية في المجالات النوعية في العالم وفي مصر .
- وفى ضوء المناقشات التي دارت خلال جلسات المؤتمر تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات لعل من أهمها ما يلي :
- فى ضوء توجيهات السيد رئيس الجمهورية بضرورة تماسك الجبهة الداخلية ، وفى ضوء توجيهات الأستاذ الدكتور عمرو عزت سلامة رئيس الجامعة بضرورة قيام أساتذة الجامعات بصفة عامة وأساتذة الخدمة الاجتماعية على وجه الخصوص بتحمل مسئولياتهم لتحقيق التماسك فى الجبهة الداخلية لمواجهة الظروف الراهنة التى يمر بها الوطن العربى ، وهذا يتطلب ضرورة قيام المتخصصين فى الخدمة الاجتماعية بدراسة ورصد الظواهر الباثولوجية فى المجتمع للتعرف على أسبابها ، ووضع الخطة العلمية للتعامل مع هذه الأسباب والقضاء على تلك الظواهر .
 - مخاطبة وزارة التربية والتعليم لتطوير عمل الأخصائى الاجتماعى فى المجال المدرسى مع مشكلات العنف المدرسى ، على أن تتولى كلية الخدمة الاجتماعية تنظيم برنامج تدريبي لهؤلاء الأخصائيين لقلل مهاراتهم فى العمل مع هذه النوعية من المشكلات .



المؤتمر القومي لتطوير الدراسات العليا بالجامعات المصرية فى ظل تحديات القرن الحادى والعشرين (٢٦ - ٢٧ ديسمبر ٢٠٠٢)

د. طه طه مصطفى شومان^(١)

تحت رعاية أ. د. مفيد شهاب وزير للتعليم العالى والدولة للبحث العلمى ، وعناية أ. د. فاروق محمود عبد القادر رئيس جامعة قناة السويس ، انعقد المؤتمر بمقر جامعة قناة السويس بالإسماعيلية بقاعة المؤتمرات .

وكان الهدف العام للمؤتمر هو تسليط الضوء على المشكلات الحالية للدراسات العليا بالجامعات المصرية كمنطلق لتقديم المقترحات اللازمة لتطويرها فى ظل التحديات والفرص التى يتيحها القرن الحادى والعشرون .

ولقد دارت جلسات المؤتمر على مدى يومين كالتالى :

اليوم الأول الخميس ٢٦/١٢/٢٠٠٢ م :

الجلسة الأولى : حلقة نقاشية حول آفاق التطوير فى عصر العولمة وقد رأس هذه الجلسة كل من: أ. د/ محمود محفوظ - وزير الصحة الأسبق ، أ. د/ يحيى عبيد رئيس جامعة المنصورة.

الموضوعات :

- تطوير الدراسات العليا فى إطار التحديات والفرص التى يتيحها القرن الحادى والعشرون : الرؤية - الرسالة - الأهداف ، وكان المتحدث فيها أ. د/ أحمد صقر عاشور أستاذ إدارة الموارد البشرية بكلية التجارة - جامعة الإسكندرية .
- الدراسات العليا وملء الفراغ الناتج عن انحسار الطلب العربى والإسلامى والشرق أوسطى على الدراسات العليا بأوروبا وأمريكا .
- استراتيجية الجودة الشاملة السبيل إلى تحقيق الإبداع والتميز فى الدراسات العليا .

(١) مدرس بقسم أصول التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس .

- رسالة الدراسات العليا والتركيز على إعداد رجال الأعمال المبدعين (تجارب دولية في حضانات البرمجيات التخصصية) .

الجلسة الثانية : حلقة نقاشية حول آليات تطوير عناصر العملية التعليمية (المنهج) ، وقد رأس هذه الجلسة كل من : أ.د/ محمد حمدي للنشار - رئيس جامعة أسيوط سابقا ، أ.د/ على الزيت نائب رئيس جامعة قناة السويس لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة .

الموضوعات :

- المقررات الأساسية الموحدة والقطاعية (دبلوم - ماجستير - دكتوراه) ، وكان المتحدث أ.د/ نبيل الزهار الأستاذ بكلية التربية جامعة قناة السويس .
- نحو معايير موحدة للتخرج في إطار الكفاءات المهنية والتنافسية العالمية ، وكان المتحدث أ.د/ صالح بدير الأستاذ بطلب قصر العيني .
- تطوير إعداد المنهج وأساليب تقويم أداء الطالب في ضوء متطلبات الكفاءات والمعايير المهنية ، وكان المتحدث أ.د/ محمود الناقة أستاذ بكلية التربية - جامعة عين شمس .
- الدراسات العليا بين الانفصالية والتكامل في منح الدرجات العلمية (قضية البرامج والدرجات المشتركة (Joint Degrees) ، وكان المتحدث أ.د/ عوض بدير الحداد أستاذ ورئيس قسم إدارة الأعمال بكلية التجارة - جامعة قناة السويس .

الجلسة الثالثة : حلقة نقاشية حول تطوير التنظيمات الجامعية ، وقد رأس هذه الجلسة كل من : أ.د/ محمود شريف - وزير الإدارة المحلية الأسبق ، أ.د/ أحمد شكرى رئيس جامعة قناة السويس الأسبق .

الموضوعات :

- السدور المتوقع للمجلس الأعلى للجامعات ، وكان المتحدث أ.د/ أحمد شكرى رئيس جامعة قناة السويس الأسبق .
- السدور المتوقع للجان القطاعية ، وكان المتحدث أ.د/ مصطفى بهجت عبد المتعال رئيس جامعة المنوفية الأسبق .

- نظام ترقيات أعضاء هيئة التدريس ، وكان المتحدث أ. د/ وليم عبيد استاذ بكلية التربية - جامعة عين شمس .

الجلسة الرابعة : حلقة نقاشية حول تطوير أداء الأستاذ الجامعى ، وقد رأس هذه الجلسة كل من :
أ. د/ عمرو مسلامة - رئيس جامعة حلوان ، أ. د/ جلال عبد الحميد - الأستاذ بكلية الهندسة - جامعة عين شمس .

الموضوعات :

- التكنولوجيا المعاصرة والنفقة النوعية فى دور الأستاذ الجامعى بما فى ذلك مهارات التقديم والعرض . وكان المتحدث مهندس رلفت عبد الباقى رضوان رئيس مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء .
- استخدام التعلم الالكترونى (E - Learning) لتحقيق المرونة والجودة فى الدراسات العليا ، وكان المتحدث أ. د/ عاطف شريف - رئيس الهيئة القومية للاستشعار عن بعد وعلوم الفضاء بوزارة الدولة والبحث العلمى .
- التأليف والنشر الإكترونى وفاعليته فى إثراء العملية التعليمية بالدراسات العليا (مثل برنامج Web Ct) . وكان المتحدث أ. د/ بشرى عوض خبير تكنولوجيا التعليم بمركز تطوير تدريس العلوم - جامعة عين شمس .

أما جلسات اليوم الثانى الجمعة ٢٧/١٢/٢٠٠٢م ، فكانت كالتالى :

الجلسة الخامسة : حلقة نقاشية حول مصادر وآليات تمويل المشروعات المقترحة ، وقد رأس هذه الجلسة كل من أ. د/ عبد الحميد بهجت - رئيس جامعة الزقازيق ، أ. د/ محسن المهدي - الأستاذ بكلية الهندسة - جامعة القاهرة .

الموضوعات :

- النظام المقترح لتمويل مشروع تطوير التعليم للجامعى بين المركزية واللامركزية بما فى ذلك المصادر الاستكارية للتمويل ، وكان المتحدث أ. د/ محسن المهدي - الأستاذ بكلية الهندسة - جامعة القاهرة .

- الاستفادة من مشروع Tempus III فى تمويل المشروعات المقترحة ، وكان المتحدث أ. د/ هانى هلال - الأستاذ بكلية الهندسة - جامعة القاهرة ومنسق مشروع الـ Tempus III .

- دور الهيئات الدولية في تمويل تطوير الدراسات العليا (حالة هيئة الفولبرايت) ، وكان المتحدث أ. د/ أن رضوان - مدير مكتب الفولبرايت بالقاهرة
- الجلسة الختامية : مناقشة التوصيات التي اقترحها المشاركون .
- وقد رأس هذه الجلسة كل من : أ. د/ فاروق عبد القادر - رئيس جامعة قناة السويس و أ. د/ فتحى عبد الحميد مقلدى - نائب رئيس الجامعة ، وقد أقر المؤتمر عدداً من التوصيات بما يسهم في تطوير الدراسات العليا بالجامعات المصرية .

Open Forum :

- Educational Preparation Programs in Preparing Teachers Capable for Developing Students Critical Thinking Skills .

Doaa Al- Doghany

315

Book Review

325

Education Movement.

337

Contents

- Articles in Arabic:

- Editorial

Editor – in – Chief 4

- Researches & Studies :

- **Stress Confrontation Skills and Their Relation to Emotional Intelligence and Control Center .**

Dr. Saied Abd El – Ghany Srouer 9

- **Current and Future Youth Problems as Prescribed by Tanta University Students .**

Dr. Abd El- Aziz Sakr 65

- **Evaluation of Training : Theory Versus Application .**

M. Hashim Al. Said Al. Refaay 129

Dr. Ahamed Saleh Al- Assry

- **Aesthetic Appreciation and Artistic Criticism as a Content for Developing Aesthetic Behaviour in Artistic Education .**

Dr. Gasem Abd Al- Kadder 153

- **The Impact of The Status of Educational Buildings on the Educational Process in Primary Schools in Dakahlia Governorate : A Field Study .**

Dr. Abd Al- Azziem Al- Saied 169

Prospective :

- **Simulation as a Tool for Developing Education .**

Dr. Salah Al- Dién Tawfik 245

**Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development**

**Editor - In - Chief
Dr. Dia EL- Din Zaher**

Editorial Managers
Dr.Moustafa Abdel El-Kader ziada
Dr. Nadia Yossef Kamal

Editorial Counsetors
Dr. Ahmed El-Mahdi
Dr. Hamed Ammar

Editorial Counselors
Dr. Hassan El-Balewy
Dr. Al. Helaly Al. Sherbieny
Dr. Rafica Hammoud
Dr. Zeinab El - Nagggar
Dr .Shaker Rezk
Dr. Medhat Al. Nemr
Dr.Ali Khalil Moustafa
Dr. Mohamed Al - Ansary

Editorial Secretary
Mr. Moustafa Abdel Sadek
All Correspondence Should Be
Addressed to:

**The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Adresse**

**Zaher-Prof. Dia El - Dia
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0105102391**

Future of Arab Education

**Volume 9
No.29
April 2003**

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

**With :
Arab bureau of
Faculty of Education
Ain University
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University**

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة

■ تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأكاديمية الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى.

■ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل، وخاصة في الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجهات الاستراتيجية والمستقبلية.

■ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، علي الأيزد حجم المراجعة عن خمس صفحات.

■ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والانشطة العلمية والاكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة

■ يقدم البحث مطبوعاً علي الآلة الكاتبة من نسختين مرفقاً به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية.

■ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في حجم (الكوارت) علي وجه واحد، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر. وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير علي شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.

■ ما ينشر بالمجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.

■ تعرض البحوث المقدمة للنشر - علي نحو سري - علي محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبيده المحكمون.

المصادر والهوامش

■ يشار إلى جميع المصادر العربية ضمن البحث بذكر اسم المؤلف الأول والأخير، وسنة النشر، ووضعها بين قوسين مثل (محمد الغنام، ١٩٨٢)، في حين يشار إلى الاسم الأخير للمؤلف فيما يختص بالمراجع غير العربية مثل (Masini, 1993).

■ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة أبجدياً حسب الأسلوب التالي:

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر)، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر، رقم الطبعة، أرقام الصفحات.
البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات.

الجدول (إن وجدت): تكون مختصرة بقدر الإمكان، وفي أعلى الصفحة، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه، ويأتي رقم وعنوان الجدول أعلاه.

الأشكال (إن وجدت): تكون واضحة تماماً وبالحبر الشيني والسبك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل.

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volume 9

Number 29

July 2003

**1. Present and Future Youth Problems: A University
Student Perspective**

Dr. Abdul-Aziz Saqr

**3. The Role of Educational Buildings in Developing the Educational Process:
A Field Study**

Dr. Abdul-Aziz Mustafa

4. The Evaluation of Training: Theory and Application

Hashem El Refaai & Dr. Ahmed El Athery

**5. Aesthetic Appreciation And Artistic Criticism as a Knowledge Content
to Develop Aesthetic Behaviour**

Dr. Jassem Abdul Qader Bin Jomaa

**6. Stress Confrontation Skills and their Relations to Emotional
Intelligence and Control Centres**

Dr. Saïd Serour

Open Forum

**The Role of Educational Orientation Programs in the Preparation of
Teachers Capable for Developing Students' Critical Thinking Skills**

Doaa Al Dejami

Book Review

Overview of the Economic and Social Aspects of Virtual Universities

Utilizing Simulation in Developing Education
Dr. Salah El Din Tawfiq

**Prospective-Book Review-Symposia and Conferences-
Education Pioneers-Open Forum-Educational Experiences-
New Publications**